

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Asistent pedagoga a jeho místo  
v současném vzdělávacím systému v České republice**

**The role of a pedagogical assistant  
in current educational system of the Czech Republic**

Bakalářská práce

Vedoucí práce:	PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph. D.
Autorka:	Jana Matějková (roz. Mošnerová) Českomalínská 527/11, 160 00 Praha 6 – Bubeneč matejkovajana@volny.cz
Ročník:	Druhý
Studijní program a obor:	Speciální pedagogika (SPPG)
Typ studia:	Kombinované

**Duben 2011**

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

### **Zadání bakalářské práce**

Školní rok:	2009/2010
Jméno a příjmení:	Jana Matějková (roz. Mošnerová)
Datum narození:	9. 9. 1988
Adresa:	Českomalínská 527/11, 160 00 Praha 6 – Bubeneč
E-mail:	matejkovajana@volny.cz
Obor:	Speciální pedagogika (SPPG)
Ročník:	První
Typ studia:	Kombinované
Název práce v českém jazyce:	Asistent pedagoga a jeho místo v současném vzdělávacím systému v České republice
Název práce v anglickém jazyce:	The role of a pedagogical assistant in current educational system of the Czech Republic
Vedoucí bakalářské práce:	PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph. D.
Podpis vedoucího bakalářské práce:	.....
Podpis studenta:	.....
V Praze dne:	19. 3. 2010

Závazně prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Jaroslavy Zemkové, Ph. D. s použitím uvedených pramenů a literatury, které jsem vždy řádně citovala. Práce nebyla využita k získání jiného ani stejného titulu.

Místo vypracování: Praha

Úplné datum: 8. 4. 2011

Vlastnoruční podpis: .....

Děkuji paní PaedDr. Jaroslavě Zemkové, Ph. D. za trpělivost, za odborné vedené mé bakalářské práce, cenné připomínky a rady při jejím zpracovávání. Děkuji také celé své širší rodině za podporu, pomoc a pochopení při studiu na pedagogické fakultě i během zpracovávání bakalářské práce.

Souhlasím s poskytnutím práce zájemcům ke studijním účelům.

## Bibliografický záznam

MATĚJKOVÁ, J. *Asistent pedagoga a jeho místo v současném vzdělávacím systému v České republice : Bakalářská práce*. Praha : PedF UK, 2011. Vedoucí práce: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph. D.

## ANOTACE

Předmětem bakalářské práce je problematika působení asistentů pedagoga v systému vzdělávání České republiky. Práce objasňuje termíny užívané v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, trend inkluze ad. Zabývá se hlavními možnostmi využití asistenčních služeb v edukačním procesu, legislativními dokumenty vymezujícími profesi asistenta pedagoga a vybranými aspekty jeho práce. Detailněji je v práci rozebráno, do jaké míry je/může být pedagogický asistent ve vyučovacích hodinách i mimo ně učiteli nápomocen. Mj. jsou zmíněny i aktuální tendence, ke kterým směřuje český vzdělávací systém v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

## KLÍČOVÁ SLOVA

- |   |                                  |
|---|----------------------------------|
| ◆ školní integrace a inkluze                | ◆ žák se zdravotním postižením   |
| ◆ asistenční služby v systému vzdělávání ČR | ◆ žák-cizinec                    |
| ◆ asistent pedagoga                         | ◆ žák se sociálním znevýhodněním |

### **Bibliographic notation**

MATĚJKOVÁ, J. *The role of a pedagogical assistant in current educational system of the Czech Republic : Bachelor's Diploma Thesis*. Praha : Pedf UK, 2011. Supervisor: PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph. D.

## **ANNOTATION**

The bachelor thesis discusses the functioning of the pedagogical assistant in the educational system of the Czech Republic. The thesis clarifies the terms used in connection to the education of pupils with special educational needs, the inclusion trend etc. It is dealing with the main possibilities of the utilization of assistant services in the educational process, the legislative documents which define the profession of the pedagogical assistant and selected aspects of his/her work. Further, the thesis analyzes the extent to which the pedagogical assistant is/can be helpful to the teacher in as well as outside the lessons. Among others, also the actual tendencies are mentioned, to which the Czech educational system in the area of education of children, pupils and students with special educational needs is heading.

## **KEY WORDS**

- |  |  |
|--|--|
| ◆ School integration and inclusion                                   | ◆ Pupil/student with physical disability |
| ◆ Assistant services in the educational system in the Czech Republic | ◆ Foreign pupil/student                  |
| ◆ Pedagogical assistant  | ◆ Pupil/student with social disadvantage |

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>1 INTEGRACE A INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Speciální vzdělávací potřeby.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Integrace.....</b>	<b>11</b>
1.2.1 Školní integrace .....	12
1.2.1.1 Vývoj školní integrace v České republice .....	13
1.2.1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost školní integrace.....	16
<b>1.3 Inkluze .....</b>	<b>18</b>
1.3.1 Vymezení inkluzivního vzdělávání vůči školní integraci.....	19
1.3.2 Legislativní ukotvení inkluze .....	20
1.3.3 Inkluzivní prostředí a škola .....	22
1.3.4 Inkluze a pedagogičtí pracovníci .....	22
1.3.5 Současný stav zavádění inkluze v České republice .....	23
<b>2 ASISTENČNÍ SLUŽBY V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1 Problematika rozdělení asistenčních služeb .....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 Pedagogická asistence.....</b>	<b>27</b>
<b>2.3 Osobní asistence.....</b>	<b>28</b>
2.3.1 Obecné vymezení .....	29
2.3.2 Vybrané aspekty profese osobního asistenta .....	29
2.3.3 Působení osobního asistenta ve školním prostředí .....	30
<b>3 ASISTENT PEDAGOGA .....</b>	<b>33</b>
<b>3.1 Historie profese .....</b>	<b>33</b>
<b>3.2 Právní předpisy.....</b>	<b>34</b>

3.2.1 Odborná kvalifikace .....	35
3.2.2 Pracovní náplň .....	37
3.2.3 Finanční zabezpečení.....	38
<b>3.3 Působíště asistentů pedagoga a dělení pedagogických asistentů.....</b>	<b>40</b>
3.3.1 ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM .....	41
3.3.2 Děti národnostních menšin v českých školách a inkluzivní pedagogika .....	43
3.3.3 ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY-CIZINCE.....	44
3.3.4 ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	47
3.3.4.1 Přípravné třídy .....	48
3.3.4.2 Romský pedagogický asistent .....	49
<b>3.4 Asistent pedagoga jako součást týmu.....</b>	<b>51</b>
3.4.1 Osobnostní předpoklady a kompetence .....	52
3.4.1.1 Vlastnosti napomáhající výkonu profese asistenta pedagoga.....	53
3.4.1.2 Vlastnosti znesnadňující výkon profese asistenta pedagoga .....	56
3.4.2 Vzájemná komunikace a spolupráce .....	59
3.4.3 Specifika vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem .....	61
<b>3.5 Možná úskalí při práci asistentů pedagoga .....</b>	<b>62</b>
<b>3.6 Aktuální tendence v českém vzdělávacím systému .....</b>	<b>63</b>
 <b>4 DO JAKÉ MÍRY JE ASISTENT PEDAGOGA UČITELI SKUTEČNĚ POMOCÍ? .....</b>	 <b>66</b>
<b>4.1 Předpoklady a cíle .....</b>	<b>66</b>
<b>4.2 Použité metody .....</b>	<b>69</b>
4.2.1 Dotazník .....	69
4.2.1.1 Část 1: Obecné údaje.....	69
4.2.1.2 Část 2: Osobnostní profil asistentů pedagoga.....	70
4.2.1.3 Část 3: Kvalita školních aktivit asistentů pedagoga .....	70
4.2.1.4 Část 4: Přípomínky a podněty .....	72
4.2.1.5 Nebezpečí dotazníkového šetření .....	72
4.2.2 Výběr vzorku .....	72
4.2.3 Sběr dat.....	74
4.2.4 Analýza dat.....	76
<b>4.3 Výsledky 1: Osobnostní profil asistentů pedagoga .....</b>	<b>77</b>



<b>4.4 Výsledky 2: Pomoc asistenta pedagoga učiteli při vyučovacích hodinách .....</b>	<b>78</b>
4.4.1 Reálný stav .....	79
4.4.1.1 Činnosti vykonávané asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním .....	79
4.4.1.2 Činnosti vykonávané asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na základních školách.....	81
4.4.1.3 Porovnání .....	82
4.4.2 Potenciál asistentů pedagoga .....	83
4.4.2.1 Odhadované možnosti asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním .....	83
4.4.2.2 Odhadované možnosti asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na základních školách.....	84
4.4.2.3 Porovnání .....	86
<b>4.5 Výsledky 3: Pomoc asistenta pedagoga učiteli mimo vyučovací hodiny .....</b>	<b>87</b>
4.5.1 Reálný stav .....	88
4.5.1.1 Činnosti vykonávané asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním .....	89
4.5.1.2 Činnosti vykonávané asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na základních školách.....	90
4.5.1.3 Porovnání .....	91
4.5.2 Potenciál asistentů pedagoga .....	92
4.5.2.1 Odhadované možnosti asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním .....	92
4.5.2.2 Odhadované možnosti asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na základních školách.....	93
4.5.2.3 Porovnání .....	94
<b>4.6 Závěry a doporučení.....</b>	<b>95</b>
 <b>ZÁVĚR.....</b>	 <b>98</b>
 <b>RESUMÉ.....</b>	 <b>99</b>
 <b>LITERATURA .....</b>	 <b>100</b>
 <b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	 <b>108</b>

## ÚVOD

Bakalářská práce, tématicky nazvaná *Asistent pedagoga a jeho místo v současném vzdělávacím systému v České republice*, si klade za cíl popsat a vymezit působení asistenta pedagoga v českém školství. Tato pedagogická profese (ustanovená v naší republice s účinností od počátku roku 2005) podporuje mj. jak realizaci inkluzivního vzdělávání na našich školách, tak i obecně edukaci všech dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků-cizinců. Zcela konkrétně se tak vztahuje k jednomu z hlavních předmětů oboru speciální pedagogika. Funkce pedagogického asistenta také přispívá k naplnění některých cílů oboru, zejména k dosažení vysokého a všestranného rozvoje osobnosti handicapovaných žáků i k jejich pozdějšímu pracovnímu, společenskému aj. uplatnění.

Práce rozebírá nedávný i aktuální stav českého vzdělávacího systému, shrnuje vybraná legislativní opatření vztahující se k tématu práce. Vymezuje rozdíly mezi působením asistenta pedagoga a osobního asistenta při edukaci žáků se zdravotním postižením. Též popisuje a zjišťuje, co vše profese pedagogického asistenta ve své praktické i teoretické podstatě obnáší, jaké předpoklady a osobnostní kompetence by měl mít ideální asistent pedagoga i jaké jsou typy pedagogických asistentů a co je pro ně příznačné.

Poslední část práce má ověřit, zda je asistent pedagoga pro učitele na českých školách opravdu přínosný. Informuje o vybraných výsledcích vyplývajících z Projektu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky z roku 2006 (srov. DROTÁROVÁ, 2006) zaměřeného na práci asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním a porovnává je s údaji o asistentech pedagoga pro žáky se zdravotním postižením pracujících na základních školách zjištěnými v rámci vlastního malého dotazníkového šetření. Získané údaje jsou v rámci srovnání i mimo něj analyzovány a interpretovány.

Smyslem práce je podrobně informovat čtenáře o možnostech i náležitostech profese asistenta pedagoga a o významu jeho práce, jakožto podpůrného opatření při vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním v našich školách.

# 1 Integrace a inkluze ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Cílem první kapitoly je představit současné prostředí českého školství, ze kterého vyšlo ustanovení školského zákona č. 561/2004 Sb.<sup>1</sup> (§ 16, odst. 9) o možnosti ředitele „*materšské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy... ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, **zřídít funkci asistenta pedagoga***“. V následujících podkapitolách se tedy pokusím vymezit význam termínu „speciální vzdělávací potřeby“ a objasnit, jaká situace převládá v edukaci dětí, žáků a studentů<sup>2</sup> se speciálními vzdělávacími potřebami přibližně posledních dvacet let v českém vzdělávacím systému.

## 1.1 Speciální vzdělávací potřeby

Školský zákon (§ 16, odst. 1–4) „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami“ rozumí osoby se zdravotním postižením a osoby se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Pojem „zdravotní postižení“ pro účely zákona v sobě zahrnuje „*mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování*“. Slovním spojením „zdravotní znevýhodnění“ jsou míněny dlouhodobé nemoci, zdravotní oslabení či „*lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání*“. Nakonec

---

<sup>1</sup> Nyní i dále je v práci vždy míněn školský zákon v úplném znění podle předpisu č. 317/2008 Sb. a v úpravě podle zákona č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, Čl. I. Změna školského zákona.

<sup>2</sup> S ohledem na ustálenou terminologii v oblasti vzdělávání užívám v práci pojmy *žák, student, učitel, pedagog* ad. v podobě generického maskulina. Dané pojmy se samozřejmě vztahují i na skupinu žáků a žákyň, resp. studentů a studentek; učitelů a učitelek, resp. pedagogů a pedagožek atd.

„sociální znevýhodnění“ pro účely školského zákona představují rodinná „*prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením*“, „*ohrožení sociálně patologickými jevy*“, nařízená ústavní nebo uložená ochranná výchova, či „*postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky...*“.

Je tedy zřejmé, že speciální vzdělávací potřeby se vztahují k lidem, kterým má být poskytována speciálně pedagogická, integrativní aj. podpora, a samozřejmě také k prostředí, které má poskytovat tuto podporu vedoucí k pozdější „*realizaci společného cíle sebeurčujícího života při sociální spoluúčasti*“ (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ, 2007, s. 19–20). Podle výše citovaného školského zákona (§ 16, odst. 6) má být tato podpora tvořena minimálně obsahem, formami a metodami vzdělávání, které budou odpovídat vzdělávacím potřebám a možnostem každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, dále podmínkami, jež toto vzdělání umožní, a poradenskou pomocí školy a školského poradenského zařízení. (Školní poradenské zařízení je také tím, kdo speciální vzdělávací potřeby žáka zjišťuje. Tyto služby v ČR zajišťují speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.)

## 1.2 Integrace

Slovo „integrace“ můžeme odvodit z latinského adjektiva integer (-a, -um), které znamená úplný, celistvý, neporušený, či přeložit jako „*znovu vytvoření celku*“ (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ, 2007, s. 20). Podle Michalíka (2001, s. 11) opakem slova integrace lze tedy rozumět „segregaci“, z latinského slova: segregatio – oddělování. S pojmem „integrace“ se dnes můžeme setkat v mnoha vědních disciplínách. Jesenský (1995, s. 15) uvádí, že se jedná o jev pedagogický, sociologický, psychologický, enkulturační, pracovní sociální a politologický. Integrace ve smyslu pedagogického jevu je dynamická a postupně se rozvíjející. Dochází při ní k partnerskému soužití lidí s postižením a intaktní populace, a to především na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich edukace a aktivního řešení výchovně vzdělávacích situací. Podle Bartoňové a Vítkové (2007, s. 20 a 22) se tedy v pedagogických souvislostech zajímáme především o sociologický význam

slova integrace (integraci do společnosti) a psychologický význam (jednotu mezi člověkem a jeho vztahem k okolí). Integrace má být cestou a cílem.

Integrativní proces lze v konečném důsledku označit za pozitivní nebo negativní integraci. Pozitivní integraci rozumíme začleňování a nakonec i začlenění „integrujícího se objektu“ (jedince, skupiny či komunity) do integrální komunity, přičemž toto začlenění je v primárních i sekundárních důsledcích pro „integrující se objekt“ přínosem (např. začlenění jedince se zdravotním či sociálním znevýhodněním do rodiny, skupiny vrstevníků, sousedských struktur i celé sociální reality). Právě **pozitivní integrace** podle Mühlpachra (2004, s. 14–15) tvoří **cíl speciální a sociální pedagogiky** i dalších „prosociálně“ orientovaných napomáhajících disciplín. Vznik integračního procesu bohužel může mít pro „integrující se objekt“ i negativní důsledky. V tomto případě hovoříme o tzv. negativní integraci. Jedná se např. o začlenění jedince do sociální skupiny, na které se později stane až příliš závislým, což se všemi důsledky závislostního chování může vyústit až v patologický stav.

### 1.2.1 Školní integrace

V České republice (ČR) se speciální vzdělávání (tzn. vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami) řídí vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška stanovuje v naší republice čtyři možné formy speciálního vzdělávání (vyhláška č. 73/2005 Sb., § 3). Konkrétně **individuální integraci** – tzn. vzdělávání jedince se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole, popř. „*ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení*“; **skupinovou integraci** – tzn. vzdělávání daného žáka „*ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.*“; dále **vzdělávání ve speciální škole** – tzn. ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením; nakonec možnost **kombinace předchozích forem** speciálního vzdělávání. Pro speciální pedagogiku a její výše zmíněný cíl (podle Mühlpachra) je nejvýznamnější odstavec čtyři citovaného třetího paragrafu,

který uzákoňuje přednostní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami formou individuální integrace v běžné škole, „*pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a možnostem a podmínkám školy*“.

Termínem **školní integrace** (či tzv. školské integrace */jedná se o synonyma/*) tedy označujeme skutečnost, kdy jsou dětem se zdravotním či sociálním znevýhodněním, tedy dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytovány výchova a vzdělávání spíše v běžném typu školy než ve speciálních školách, a to způsobem přizpůsobeným jejich specifickým potřebám (MÜHLPACHR, 2004, s. 17). Terminologií zmíněné vyhlášky č. 73/2005 Sb. lze tedy říci, že slovním spojením školní integrace chápeme speciální vzdělávání formou individuální, popř. skupinové integrace.

Mühlpachr (2004) a stejně tak i Bartoňová s Vítkovou (2007, s. 27) školní integraci definují podle Aloise Bürliho, současného švýcarského odborníka, jako snahu pokud možno o společnou edukaci intaktních žáků a žáků s postižením – doslova jako „*snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám*“ (BÜRLI, 1997, s. 59–60). Školní integrace tedy vychází ze specifických (vzdělávacích) potřeb žáka a snaží se k nim poskytnout individuální nabídku podpory. Tím pádem ani např. rozsah společného vzdělávání znevýhodněných žáků s žáky bez znevýhodnění není pevně dán, ale je závislý na daných potřebách. Nicméně integrace je pokládána za proces vzájemný. Mezi žáky znevýhodněnými i neznevýhodněnými roste oboustranná sounáležitost, vzájemné porozumění a akceptace díky tomu, že se oba tyto objekty navzájem k sobě přibližují, ovlivňují se a mění, což ovšem podle Bürliho znamená brát i dávat na obou stranách.

#### **1.2.1.1 Vývoj školní integrace v České republice**

Ve druhé polovině minulého století bylo naše školství rozděleno do dvou hlavních proudů: obecného a speciálního vzdělávání. Systém obecného školství byl podle Müllera (2001, s. 17–23) určen dětem fyzicky, mentálně i smyslově zdravým, zatímco do speciálního vzdělávání spadaly všechny děti, které jakýmkoli způsobem tato „pseudokritéria zdraví“ nesplňovaly. Však ani tehdejší přesvědčení o nutnosti

speciálních ústavů a škol pro poskytnutí vzdělávání handicapovaným dětem nezajistilo vzdělání všem – zpravidla bývaly z edukace vyčleňovány děti s kombinovaným postižením a s těžšími stupni mentálního postižení. Nicméně „prostředí speciálních škol a některých ústavů umožnilo vypracovat a upravit řadu obecných didaktických zásad a metodických postupů“ (2001, s. 22). Zajišťovalo také dostupnost mnoha kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Na druhou stranu ani ve speciálním školství se nedařilo prosadit individuální přístup ke každému dítěti, který by zahrnoval i modifikaci učebních osnov a plánů (srov. dnešní uzákoněný individuální vzdělávací plán<sup>3</sup>). Úloha rodiny a rodičů byla ve vzdělávání dětí s postižením potlačena a omezena na minimum. Speciální vzdělávání bylo tedy převážně jen v rukou odborníků a profesionálů.

Významný mezník pro školní integraci představoval v českém školství rok 1991, kdy byla přijata vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) č. 291/1991 Sb., o základní škole (MÜLLER, 2001, s. 26–29). Touto vyhláškou bylo poprvé v České republice oficiálně povoleno přijmout do běžné školy dítě se zdravotním postižením.<sup>4</sup> Jednalo se o možnost, nikoliv povinnost, díky které mohl ředitel školy zřídit ve své škole speciální třídy pro žáky s tělesným, sluchovým, zrakovým, řečovým či mentálním postižením. Mimo právě popsanou skupinovou integraci byla vyhláškou povolena i individuální integrace – ovšem jen pro žáky se smyslovým či tělesným postižením a s vadou řeči. Ve skutečnosti však již i v této době byly některé děti s mentálním postižením individuálně na školách integrovány, a to díky ustanovení § 58a soudobého školského zákona č. 29/1984 Sb., kterým MŠMT povolovalo „*pokusné ověřování organizace, forem i obsahu výchovy a vzdělávání v základní škole*“ (2001, s. 19).

---

<sup>3</sup> § 18 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon); § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

<sup>4</sup> Do té doby tehdejší právní řád školní integraci neupravoval a nepočítal s ní – individuální integrace konkrétního dítěte s postižením do běžné třídy představovala v letech 1970–1989 pouze výjimku, kterou mohlo vyvolat např. přání rodičů, jejich vliv na výuku v blízké škole, ochota školy a učitelů (MÜLLER, 2001, s. 18).

Podobný pokrok lze vysledovat i v oblasti předškolní výchovy dětí (MÜLLER, 2001, s. 26–29). Jen o rok později po vyhlášce o základní škole, tedy roku 1992, byla vydána vyhláška MŠMT č. 35/1992 Sb., o mateřských školách, která již zcela předpokládala zařazení dětí s postižením do běžných mateřských škol. Stejně tak vyhláška povolovala i skupinovou integraci – zřizování speciálních tříd pro děti s jakýmkoli handicapem (konkrétně uváděla, řečeno dnešní terminologií, i děti se specifickými poruchami učení, s poruchami chování či se sociokulturním znevýhodněním). Další vývoj školní integrace v ČR byl podporován tzv. metodickými pokyny MŠMT k integraci, které byly vydávány od roku 1994 a poprvé ustanovily „alespoň rámcové aspekty provázející integraci jednotlivého dítěte“ (2001, s. 29).

V téže době vyvrcholila i iniciativa mezinárodní organizace UNESCO (Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu), které v dnešní době vděčíme za téměř plošnou školní integraci (NOVÁKOVÁ, 2004, s. 9–11), vyústila ve Světovou konferenci speciálního vzdělávání v Salamance v červnu roku 1994. Zde byl předveden pilotní projekt „*Special needs in the classroom*“, aplikovaný nejprve ve čtrnácti zemích světa, později přijatý dalšími čtyřiceti státy – včetně České republiky.

Od té doby jsou v naší republice prointegrační snahy stále silnější a zřejmější. Důkazem toho je nejen postupná školská reforma navržená Bílou knihou MŠMT ČR v roce 2001<sup>5</sup>, „nový“ (již několikrát citovaný) školský zákon (č. 561/2004 Sb.) s platností od 1. 1. 2005 a jiné právní dokumenty<sup>6</sup>, ale i sjednání mezinárodní Úmluvy (OSN) o právech osob se zdravotním postižením<sup>7</sup>, kterou Česká republika

---

<sup>5</sup> MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

<sup>6</sup> Např. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných nebo Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

<sup>7</sup> Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením schválilo Valné shromáždění (nejvyšší orgán) OSN v prosinci roku 2006.



ratifikovala 28. 9. 2009<sup>8</sup>. Tato úmluva představuje vůbec první **mezinárodní** právně závazné normy pro osoby se zdravotním postižením. V příštích letech lze tedy očekávat postupné upravování české legislativy ve prospěch úmluvy (resp. v souladu s úmluvou).

Právním osob se zdravotním postižením na vzdělání a jeho aspekty se zabývá článek úmluvy č. 24 (Sb. mezinárodních smluv č. 10/2010, s. 110–112). Cílem České republiky by mělo být „*realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí*“ a zajistit „*začleňující vzdělávací systém na všech úrovních*“. Osoby se zdravotním postižením nemají být „*z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy*“ (a z bezplatného a povinného základního nebo středního vzdělávání). V místě, kde osoby s postižením žijí, by tedy měly mít spolu s intaktní společností „*přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému*“ základnímu a střednímu vzdělávání. Dále jim má být poskytnuta přiměřená úprava vzdělávání a nezbytná podpora podle jejich individuálních potřeb v prostředí, které bude maximalizovat jejich vzdělávací pokroky a sociální rozvoj. Osobám se smyslovým postižením má být vzdělávání poskytováno v jazycích, prostředcích a způsobech komunikace pro ně nejvhodnějších ad.

Díky sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením můžeme tedy doufat a předpokládat, že podmínky pro integrativní a inkluzivní vzdělávání (viz podkapitolu 1.3 Inkluze) v naší republice se budou pozitivně vyvíjet i nadále.

#### 1.2.1.2 Faktory ovlivňující úspěšnost školní integrace

Na tomto místě bych ráda uvedla dále nerozebíraný výčet jevů a skutečností (které mají vliv na to, zda lze v důsledku každou školní integraci označit za pozitivní nebo negativní) převzatý z Müllerovy publikace *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole* (2001). Podstatné je, že mezi významnými prostředky speciálně pedagogické podpory se vyskytuje i profese **asistenta pedagoga**

---

<sup>8</sup> Úmluva o právech osob se zdravotním postižením byla 12. února 2010 vyhlášena ve Sbírce mezinárodních smluv ČR pod číslem 10/2010; dostupná [online] např. z níže uvedeného odkazu: <<http://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Umluva-ve-sbirce.pdf>>.

(Müllerem v publikaci nazvaná dřívějším termínem *podpůrný učitel*), které jsou věnovány následující kapitoly této práce.

Faktory ovlivňující úspěšnost školní integrace lze podle Müllera (2001, s. 31–33) rozdělit do tří skupin. Jedná se o základní faktory, jako jsou:

- „*rodiče a rodina,*
- *škola,*
- *učitelé,*
- *poradenství a diagnostika,*
- *forma a integrace*“.

Dále o již zmiňované prostředky speciálně pedagogické podpory, které představují:

- *asistent pedagoga,*
- „*osobní asistent,*
- *doprava dítěte,*
- *rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky,*
- *úprava vzdělávacích podmínek*“.

Další faktory představují např.:

- „*architektonické bariéry,*
- *sociálně psychologické mechanismy,*“
- *organizace osob se zdravotním postižením*“.

Nelze však zapomínat, že integrace dítěte s postižením do běžné školy je ovlivněna také jeho osobností, charakterem, vlastnostmi a druhem postižení, ale i jeho postoji, očekáváními a přáními. Nicméně základním předpokladem pozitivní integrace je podle Müllera poskytnutí odpovídající speciálně pedagogické podpory.

Podle Michalíka (2002, s. 4–7) většinou jako jediný či obvyklý přínos školní integrace byla uváděna pouze pozitiva, která integrace má pro děti s postižením. Předpoklad, že integraci je třeba prosazovat kvůli handicapovaným, se stal takřka automatickým. Proto zde chci na závěr zmínit i jiný méně zdůrazňovaný aspekt úspěšnosti integrace, a to její význam pro majoritní skupinu žáků bez postižení. Učení se ve škole týmovým dovednostem, toleranci a schopnosti spolupracovat s druhými v prostředí různorodém – a to sociálně, rasově, kulturně, intelektově

i jinak – je pro intaktní žáky mnohem větším přínosem do života, než kdyby se těmto učili ve společenství integraci nepodporujícím.

### 1.3 Inkluze

Jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci se prosadila inkluze. Je chápána jako „*integrace všech žáků do běžné školy*“ a v konečném důsledku je spojena i se zřeknutím se „*jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky*“ (BARTOŇOVÁ, VÍTKOVÁ, 2007, s. 16). Podle Bootha a Ainscowa (2007)<sup>9</sup> představuje inkluze „*nikdy nekončící proces zkvalitňování výuky a zvyšování míry zapojení všech žáků. Je to ideál, ke kterému škola může směřovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. O inkluzi ovšem mluvíme již od okamžiku, kdy se začne se zvyšováním míry zapojení u všech žáků. Inkluzivní školou je taková, která je v pohybu*“.

Hájková a Strnadová (2010, s. 28–38) rozlišují tři stupně inkluze. Zaprvé „*inkluzi žáků s mírnou potřebou podpůrných opatření*“<sup>10</sup> (2010, s. 28), která představuje pro školy pouze minimální zátěž. Vzdělávací opatření (např. úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy) jsou v tomto případě dočasné a spadají do požadavků individuálního přístupu ke každému žákovi. Měla by je zajišťovat škola s využitím svých poradenských pracovníků. Tento stupeň inkluze se v českém školství běžně vyskytuje (snad v každé třídě je min. jeden žák s mírnou potřebou podpůrných opatření). Je možné ho doplnit ještě vytvořením individuálního vzdělávacího plánu, úpravou učebních materiálů, změnou způsobu hodnocení, popř. zavedením kompenzačních pomůcek.

Druhý stupeň inkluze představuje „*inkluzi žáků se zvýšenou potřebou podpůrných opatření*“ (2010, s. 32). Jedná se o situaci, která vyžaduje podstatné úpravy průběhu vzdělávání podle předem stanoveného individuálního vzdělávacího plánu. Např. úpravy vzdělávacích postupů při práci doma i ve škole a plán kontroly

---

<sup>9</sup> *Centra podpory inkluzivního vzdělávání* [online]. Praha: Centra podpory inkluzivního vzdělávání. Poslední aktualizace není uvedena [cit. 2010-11-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.cpiv.cz>>.

<sup>10</sup> „Potřeba podpůrných opatření“ představuje ekvivalent pojmu „speciální vzdělávací potřeby“.

navržených reedukačních opatření. U tohoto stupně inkluze je bezpodmínečně nutné zapojení nejen vyučujících pedagogů, osobního asistenta a asistenta pedagoga, ale i dalších odborníků (např. ze speciálně pedagogického centra, neziskových organizací, střediska asistence apod.).

Za nejvyšší stupeň inkluze Hájková se Strnadovou (2010, s. 35) označují „*inkluzi žáků s intenzivní potřebou podpůrných opatření*“. Reedukační opatření zahrnují „*výrazné úpravy průběhu vzdělávání s výraznou personální a materiální podporou*“. V procesu plánování a budování strategie je třeba zjistit speciální vzdělávací potřeby žáka, jeho silné stránky (na nichž lze v práci s ním stavět), slabé stránky (které je třeba rozvíjet), cíle pedagogické intervence, potřebu úpravy prostředí a výukových materiálů (jedná se o výraznou úpravu obsahu kurikula) a „seznam“ participujících odborníků.

V současné době díky inkluzi vzniká nová pedagogická disciplína **inkluzivní pedagogika**, která se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením či ohrožením v podmínkách běžných škol a školních zařízení (LECHTA in LECHTA (ed.), 2010, s. 29). Požár (2006) však upozorňuje na to, že skutečný koncept inkluze by měl připravit také intaktní populaci na život ve společnosti, do které apriori patří a vždy budou patřit i lidé s různými druhy postižení.

### 1.3.1 Vymezení inkluzivního vzdělávání vůči školní integraci

Již Komenský (in BUČKOVÁ, 2009, s. 35) napsal o vyučování (podle něj tzv.) „*málo nadaných dětí*“, že „*učitel se má přizpůsobit žáku a podporovati jeho chápavost všemi prostředky, jak jen může. To se děje, když pomalého žáka nezaválí látkou, málo bystrého podnítí mnoha konkrétními příklady, nepozorného znenáhla povzbudí k nové pozornosti (...) Míra vyučování se musí tedy řídit ne tím, kdo vyučuje, nýbrž tím, kdo se učí. Vlastní podstatou a hybnou pákou vzdělávání jest přizpůsobení učiva žakovu nadání.*

Ze stejných principů vychází i inkluzivní pojetí edukace (LECHTA in LECHTA (ed.), 2010, s. 28–31). V popředí nemá být otázka týkající se předpokladů žáka pro docházku do školy, ale otázka týkající se organizačního,

kulturního a především pedagogického potenciálu každé školy. Aspekt vymezení inkluze (samostatně i vůči integraci) v sobě zahrnuje podle Horňákové (in LECHTA (ed.), 2010, s. 28) tři dimenze pojetí inkluzivního vzdělávání. Buď bývá inkluze ztotožňována s integrací, nebo je považována za jakousi vylepšenou (optimalizovanou) integraci, anebo představuje novou kvalitu přístupu k dětem s postižením – od integrace se zcela liší bezpodmínečným akceptováním speciálních potřeb všech dětí. I přes tyto nesrovnalosti a nejednotnosti je ale nutno uvést, že pouze chápání inkluze v tomto třetím pojetí je správné. V rámci inkluzivního edukačního konceptu se už žáci nedělí na ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a na ty, kteří je nemají. Jedná se o jedinou heterogenní skupinu žáků s rozličnými individuálními potřebami. Integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze předpokládá, že škola sama se musí změnit, aby dokázala pojmout větší heterogenitu a různorodost žáků (inkluze tedy zavádí „*radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin žáků*“). Přesto ale podle Lechty mají integrativní i inkluzivní edukace stejný cíl – sociální adaptaci člověka s postižením.

### 1.3.2 Legislativní ukotvení inkluze

Ve vzdělávací politice naší republiky zůstává v posledních deseti letech stále ústředním cílem zajištění rovného přístupu všech lidí ke vzdělávacím příležitostem a s ním pochopitelně i ukončení segregační vzdělávací praxe (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 90). Tyto snahy zaznamenává dokument mezinárodní organizace UNESCO z roku 2005 nazvaný *Guidelines for Inclusion* (Průvodce/Směrnice pro inkluzi). Dokument demonstruje posun od myšlenek školní integrace ke smyslu samotného inkluzivního vzdělávání (LECHTA (ed.), 2010, s. 30). Integrace je zde spojována s pedagogikou speciálních potřeb (*special needs education*), zatímco inkluze se „školou pro všechny“ (*education for all*).

Na tento dokument navazuje již zmíněná *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* (viz podkapitulu 1.2.1.1 Vývoj školní integrace v České republice), kterou OSN přijalo a schválilo na konci roku 2006. Tuto úmluvu lze považovat za zásadní a její ratifikaci ze strany naší republiky (na podzim roku 2009) za hybnou

sílu situace inkluzivního vzdělávání a jeho legislativního ukotvení u nás. Pasáže úmluvy věnované vzdělávání osob se zdravotním postižením zcela jasně vymezují práva těchto osob na inkluzivní vzdělávání.

MŠMT ČR vydalo v roce 2010 *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV)*<sup>11</sup>, jehož „základním cílem... je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.“<sup>12</sup> V tomto rámcovém dokumentu zaměřeném na zajištění rovného přístupu všech osob ke vzdělání MŠMT připouští, že příliš mnoho žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním a se sociálním znevýhodněním je vzděláváno v systému škol určeném žákům s lehkou mentální retardací. (Tuto skutečnost přičítá za vinu nedostatečné míře systémové podpory škol a nedostatečnému naplňování potřeb dané skupiny žáků.) Dále MŠMT přiznává, že „stávající vzdělávací model, který jen pozvolna přijímá pro-inkluzivní opatření, ...trpí závažnými organizačními, legislativními, personálními, ale i didakticko-metodickými nedostatky“ Cílem **přípravné fáze** je „vytvořit konkrétní návrhy strategií a opatření směřujících k podpoře inkluzivního vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy a bez rozdílu zřizovatele. Po jejím ukončení bude následovat **realizační fáze**, jejímž cílem je připravená a schválená opatření realizovat a jejich prostřednictvím dosáhnout maximální míry rozvoje inkluzivního vzdělávání v České republice“ (NAPIV, MŠMT, 2010, s. 2–3). Odcitovaný cíl přípravné fáze má být v ČR realizován v období 2010–2013 a je dále v NAPIV rozpracován do konkrétních

---

<sup>11</sup> Národní akční plán inkluzivního vzdělávání [online]. MŠMT, 2010. 18 s. Poslední aktualizace není uvedena [cit. 2010-11-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>>.

<sup>12</sup> Právě NAPIV má oficiálně podle MŠMT přispět k naplnění mezinárodního závazku České republiky deklarovaného prostřednictvím ratifikace zmiňované úmluvy, konkrétně pak čl. 24 – Vzdělávání, dle něhož „státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání“, a to „s cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí **inkluzivní vzdělávací systém** na všech úrovních a celoživotní vzdělávání.“ (NAPIV, MŠMT, 2010, s. 1).

cílových opatření se stanovenými časovými horizonty a odpovědnými institucemi (viz Přílohu č. 1: Konkrétní opatření NAPIV).

### 1.3.3 Inkluzivní prostředí a škola

Pro inkluzivní přístup ke vzdělávání je zcela rozhodující postoj každé školy (UZLOVÁ, 2010, s. 19). Mezi nejvýznamnější faktory, které ovlivňují možnosti inkluzivního vzdělávání ve škole, patří vstřícnost a otevřenost školy ke všem dětem, připravenost prostředí, odborná vybavenost, pozitivní přístup pedagogických pracovníků a jejich ochota sebevzdělávat se. Inkluzivní škola počítá s odlišností – přijímá ji, respektuje a považuje ji za dobrou zkušenost a přínos pro všechny. V tomto prostředí je *„více než na výkon kladen důraz na proces učení s využitím takových forem práce, při kterých je různorodost kolektivu výhodou a přínosem. Jednotliví žáci se žáci se vzájemně doplňují a inspirují k dosažení osobního maxima, za něž se jim dostává náležitého ocenění“* (2010, s. 20).

Inkluzivní přístup přináší své ovoce nejen žákům s postižením či znevýhodněním, ale i všem ostatním participujícím členům třídního kolektivu. Setkání s odlišností učí děti respektu k sobě samým i ostatním, schopnosti tolerance, empatie, ohleduplnosti a odpovědnosti. Děti se naučí vzájemně si pomáhat, komunikovat a spolupracovat, ale také požádat o pomoc a uvědomit si své potřeby.

### 1.3.4 Inkluze a pedagogičtí pracovníci

Práce v inkluzivní škole klade na pedagoga jednoznačně zvýšené nároky zahrnující nezbytnost dalšího vzdělávání a profesionálního růstu. Učitel si musí uvědomovat, že každé dítě má silné stránky, na kterých lze dále stavět, zamýšlet se pravidelně nad svými pedagogickými postupy, strategiemi výuky a kreativně hledat nové cesty (UZLOVÁ, 2010, s. 20). Hájková (2005, s. 65–66) zdůrazňuje, že profesní kompetence pedagoga zahrnují jeho osobnostní předpoklady (např. predispozice pro kritické myšlení, osobní zodpovědnost ad.) a odborné (kvalifikační) kompetence, které lze dále rozdělit na oborově předmětové kompetence a vlastní pedagogické kompetence.

Pedagogové v inkluzivním vyučování musejí tedy rozumět efektivním postupům ve vzdělávání, mít dobře zvládnuté předmětové metodiky, modifikovat své metodické postupy podle potřeb žáků a samozřejmě také uplatňovat individuální a diferencovaný přístup k žákům. Jednou z možností jsou např. diferenciací kurikula, a to z hlediska obsahu, procesní stránky výuky, výstupů, učebního prostředí a postupu učitele. Správně zavádět inkluzivní principy zvládne jen ten pedagogický pracovník, který je úspěšný v řešení problémů a je schopen zdatně komunikovat a spolupracovat s celou školní komunitou (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 39 a 124).

Role pedagoga (i asistenta pedagoga) je dále nezbytná pro budování pozitivního klimatu ve třídě. Bohužel řada pedagogů v běžných školách má z inkluzivního vzdělávání obavy. Bojí se zejména toho, že je žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví o čas, který by měli věnovat žákům bez postižení, anebo toho, že nemají specializované dovednosti, které by od nich inkluzivní vzdělávání vyžadovalo. Další obavu pedagogů představuje nedostatečná podpora ze strany školy či školského poradenského zařízení. Postoje pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání jsou výrazně ovlivňovány tím, zda považují vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami za svou zodpovědnost či nikoliv (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 65–67).

### 1.3.5 Současný stav zavádění inkluze v České republice

Je zcela zřejmé, že inkluze nepředstavuje pouze krátkodobou záležitost, a tak i všechna řešení při zavádění inkluzivního vzdělávání by měla být promyšlená a neunáhlená. V současné době v naší republice kromě nového ukotvení a podpory inkluzivního vzdělávání v legislativě (viz podkapitolu 1.3.2 Legislativní ukotvení inkluze) usiluje o zavádění inkluze v našem školství projekt *Centra podpory inkluzivního vzdělávání*. Se začátkem školního roku 2009/2010 odstartoval v devíti městech ČR (konkrétně v Brně, Českých Budějovicích, Hradci Králové, Karviné, Mostě, Olomouci, Opavě, Plzni a Praze). Základním posláním tohoto projektu je „*podpora škol, které by postupně měly dokázat samy zavádět vhodné nástroje (metodiky, formy výuky apod.), jež pomohou naplňovat individuální vzdělávací potřeby každého žáka*“.



*(ať již se specifickými vzdělávacími potřebami, se sociokulturním znevýhodněním nebo např. žáka nadaného)*“<sup>13</sup>. Každé z devíti Center každoročně pracuje s deseti až patnácti školami ve svém okolí, poskytuje školám psychologické a speciálně pedagogické poradenství, podílí se na zajišťování finančních prostředků pro školy a umožňuje školám vzájemnou výměnu příkladů „dobré praxe“ a dalších zkušeností. Vhodný materiál pro zavádění inkluze do škol je také např. *Ukazatel inkluze*<sup>14</sup>, který v ČR šíří a vydává občanské sdružení Rytmus.

I přes všechny snahy „většina „běžných“ základních škol není na inkluzivní vzdělávání připravena – nemá potřebné finanční a s tím související materiální zázemí. Učitelé na „běžných“ základních školách ve většině případů nesplňují odbornost získanou studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku“ (HAVLÍČKOVÁ, MOULEOVÁ, 2011, s. 22). Stejně tak podle Felcmanové (2010, s. 55) dojde ke zvýšení inkluzivity českého vzdělávacího prostředí jedině tehdy, když bude provedena řada zásadních změn – „zejména v oblasti legislativy<sup>15</sup>, financování podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v neposlední řadě také systému profesní přípravy pedagogů a systému školního poradenství“.

Považuji však za důležité na tomto místě ještě zdůraznit, že při vytváření těchto změn musejí stále zůstat hlavním zohledněným aspektem potřeby všech dětí, které budou v novém pro-inkluzivním vzdělávacím systému studovat. Na tuto hybnou sílu celého procesu „zavádění inkluze do českého systému vzdělávání“ nesmí být zapomínáno.

---

<sup>13</sup> Projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání pomáhá školám. *Žlutý : Pro cestující autobusových linek STUDENT AGENCY express*. Listopad 2010. NEPRODEJNÉ. Brno : STUDENT AGENCY, s. r. o., 2010, s. 45.

<sup>14</sup> AINCSOW, M.; BOOTH, T. *Ukazatel inkluze : Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o. s., 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné z: [http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index\\_inkluze.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf).

<sup>15</sup> Podle informací ze dne 7. 2. 2011, které mi prostřednictvím emailové pošty sdělila pracovnice Úseku speciálního vzdělávání MŠMT ČR PaedDr. Zuzana Kaprová, je návrh novely vyhlášky č. 73/2005 Sb. „aktuálně ve vnějším mezirezortním připomínkovém řízení... Legislativní proces by měl být ukončen tak, aby nová právní úprava mohla vejít v platnost od 1. 9. 2011“.

Mezi principy dobře fungující inkluze ve vzdělávání patří:

1. dostatečná osvěta a informovanost těch, kteří jsou zapojeni do školní praxe;
2. vhodné a adekvátní postupy k dosažení fungující inkluze;
3. změny realizované správnou rychlostí (nikoli příliš pomalu či příliš rychle);
4. dostatečné využití zdrojů k zabezpečení inkluze (tzn. např. služby asistence, doprava do školy ad.);
5. zapojení všech klíčových osob do procesu ve škole – tzn. i celého personálu školy;
6. přijetí rodičů jako partnerů školy;
7. podněcování zaměstnanců školy k dosažení vyšších cílů;
8. návaznost a kontakt na síť ostatních inkluzivně orientovaných škol.

*„Inkluzivní praxe tedy může ve škole fungovat jen tehdy, pokud škola uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty (lidskou heterogenitu jako sociální normu aj.) a opravdu se angažuje ve věci vlastního rozvoje jako učící se organizace“*  
(HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 39).

## 2 Asistenční služby v českém vzdělávacím systému

Asistenční služby představují nezastupitelnou položku v souboru podpůrných opatření pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami (UZLOVÁ, 2010, s. 22). Aktuálně je v českých školách zajišťují dva typy asistentů – a to **osobní asistenti** dětí se zdravotním postižením, popř. s chronickým onemocněním (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 39, odst. 1) a **asistenti pedagoga**.

Podle hlediska speciálních vzdělávacích potřeb<sup>16</sup> žáků lze v současném vzdělávacím systému tyto služby rozdělit na:

- 1) asistenci při vzdělávání dětí se **zdravotním postižením** (popř. znevýhodněním), která tvoří hlavní náplň práce *asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením* a může být i jednou ze složek pracovní náplně případných *osobních asistentů* těchto dětí;
- 2) asistenci při vzdělávání dětí **cizinců**, tzn. dětí bez státního občanství ČR (navštěvujících české školy), realizovanou díky *asistentům pedagoga pro žáky-cizince*;
- 3) asistenci při vzdělávání dětí ze **sociokulturně znevýhodňujícího prostředí**, jejímiž „představiteli“ jsou *asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním*<sup>17</sup>.

### 2.1 Problematika rozdělení asistenčních služeb

Ne bezvýznamným faktorem, který situaci asistenčních služeb v ČR specificky ovlivňuje, je skutečnost, že práce obou typů asistentů spadá pod dvě různá ministerstva. **Osobní asistence** představuje tzv. sociální službu – tyto služby definuje, zajišťuje a vymezuje Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (MPSV). Oproti tomu okruh činností a kompetence **pedagogické asistence** vymezuje MŠMT.

---

<sup>16</sup> Ad vymezení významu pojmů *speciální vzdělávací potřeby*, *zdravotní postižení/znevýhodnění* a *sociální znevýhodnění* použitých ve školském zákoně a v dalších legislativních dokumentech zabývajících se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami viz podkapitolu: 1.1 Speciální vzdělávací potřeby.

<sup>17</sup> Na dvě rozdílné skupiny: asistentů pedagoga „pro žáky se zdravotním postižením“ a „pro žáky se sociálním znevýhodněním“ dělí asistenty Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence, č. j. 14 453/2005-24.

Každý asistent pedagoga je tzv. pedagogickým pracovníkem – zaměstnává ho škola a je placen z finančního rozpočtu školy. Řada dětí se speciálními vzdělávacími potřebami však během výuky ve škole potřebuje jak pedagogickou podporu, ke které je určen asistent pedagoga, tak i pomoc při osobní hygieně, pohybu, sebeobsluze apod., kterou by měl (teoreticky) naopak zajišťovat osobní asistent dítěte. Proto „od samého počátku zavedení funkcí asistenta pedagoga a osobního asistenta dochází k dohadům mezi rezorty... MŠMT a MPSV o způsobu jejich financování, náplni práce a kompetencích“ (UZLOVÁ, 2010, s. 22) a v praxi se v této oblasti na leckterých školách lze setkat s řadou zmatků a nejasností<sup>18</sup>.

## 2.2 Pedagogická asistence

Pedagogická asistence představuje specifickou formu podpůrných opatření při vzdělávání, resp. podpůrnou personální (asistenční) službu, která v České republice od roku 2005 umožňuje kvalitnější edukaci většině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což později zapříčiňuje i jejich lepší uplatnění na trhu práce či „významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení“ (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 8).

Asistent pedagoga je od roku 2005 uzákoněným pedagogickým pracovníkem. Jako zaměstnanec školy působí ve třídě, v níž je integrován žák (popř. žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami. Neměl by se však (na rozdíl od osobního asistenta) věnovat pouze začleněnému dítěti (popř. dětem). Naopak by měl své výchovné a pedagogické působení zaměřovat (po dohodě s učitelem) i na ostatní žáky ve třídě. Správný asistent pedagoga by měl soustavně spolupracovat se všemi učiteli působícími ve stejné třídě jako on a podílet se na zajištění plynulého průběhu výuky (UZLOVÁ, 2010, s. 43).

---

<sup>18</sup> Podle Uzlové (2010) by situaci mohla pozitivně ovlivnit plánovaná novela vyhlášky č. 73/2005 Sb. (od září 2010 uváděná pod č. j. 23 965/2009-61 a na počátku roku 2011 nacházející se v procesu vnějšího mezirezortního připomínkového řízení), která nově mezi činnosti asistenta pedagoga zahrnuje také pomoc dítěti se sebeobsluhou a pohybem; viz Přílohu č. 2: Vyhláška č. 73/2005 Sb. – Úplné znění vyhlášky s vyznačením navrhovaných změn a doplnění.

Pedagogický asistent je tedy významným členem týmu pedagogů, kteří usilují o zajištění inkluzivního prostředí ve své škole. Zajištění pedagogické asistence směřuje k inkluzi a „*k celkovému zlepšování podmínek vzdělávání žáků se zdravotním postižením*“. Funkci asistenta pedagoga však MŠMT doporučuje nevyužívat samostatně, ale pouze v kontextu dalších uplatňovaných podpůrných opatření (viz „Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2010/2011“, č. j.: 920/2010-20, s. 28).

Mezi nejzákladnější činnosti asistenta pedagoga při vyučování obecně patří pomáhat žákům a pedagogickým pracovníkům školy. Hlavními cíli, které by měl asistent pedagoga při své práci sledovat, jsou aklimatizace žáků na školní prostředí a asistence vyučujícím při jejich edukačním působení. Dále by měl usnadňovat komunikaci se žáky, spolupráci s rodiči dětí, resp. s jejich zákonnými zástupci a s komunitou, z níž pochází žák (popř. žáci), pro kterého (popř. pro které) byl asistent pedagoga na škole primárně ustanoven (vyhláška č. 73/2005 Sb., § 7, odst. 1).<sup>19</sup>

## 2.3 Osobní asistence

Osobní asistence spadá do okruhu tzv. **služeb sociální péče**, které MPSV vymezuje v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách (Díl 3), ve znění pozdějších předpisů. Tyto služby „*napomáhají osobám zajistit jejich fyzickou a psychickou soběstačnost, s cílem umožnit jim v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti, a v případech, kdy toto vylučuje jejich stav, zajistit jim důstojné prostředí a zacházení*“ (§ 38). Kromě osobní asistence k nim mj. patří pečovatelské služby, tísňová péče, průvodcovské a předčitatelské služby, odlehčovací služby, podpora samostatného bydlení i různá centra, stacionáře a domovy.

---

<sup>19</sup> Více informací o pedagogické asistenci uvádím dále – funkci asistenta pedagoga je věnována následující kapitola.

### 2.3.1 Obecné vymezení

Osobní asistence je definována ve výše zmíněném zákoně § 39 jako „*terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost z důvodu věku, chronického onemocnění nebo zdravotního postižení, jejichž situace vyžaduje pomoc jiné fyzické osoby*“ (odst. 1). Služba by měla být klientům poskytována v jejich přirozeném prostředí při činnostech, při kterých asistenci potřebují. Poskytování asistence není zákonem nijak časově omezeno. Mezi základní činnosti osobní asistenta patří pomoc klientovi se zvládáním „*běžných úkonů péče o vlastní osobu*“, s osobní hygienou, zajištěním stravy a „*chodu domácnosti*“, dále „*výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů (klienta) a při obstarávání osobních záležitostí*“ (odst. 2).

Pojem osobní asistence tedy v sobě zahrnuje komplex služeb zaměřených na pomoc handicapovaným osobám tak, aby prostřednictvím osobního asistenta zvládly činnosti, které by nebýt svého handicapu běžně konaly sami (bez dopomoci). Podle konkrétních potřeb daných klientů (zpravidla ovlivněných specifiky handicapu) se liší i charakter a způsob poskytování osobní asistence (GABRIEL, 2005, s. 10).

### 2.3.2 Vybrané aspekty profese osobního asistenta

Podle Hrdé (in UZLOVÁ, 2010, s. 24) lze osobní asistenci rozdělit na řízenou a sebeurčující. Hlavními kritérii tohoto dělení jsou odborná příprava asistentů a schopnosti i možnosti klientů svého asistenta zaškolit a řídit náplň jeho práce. Osobní asistenti, jejichž činnost organizují přímo jejich klienti, nemusejí být nijak odborně vyškoleni a poskytují tím pádem (z pohledu klienta) *sebeurčující osobní asistenci*. Naopak u osobních asistentů osob vyžadujících specializovanou pomoc se jedná o *řízenou osobní asistenci*. Tito asistenti jsou odborně připraveni pečovat o klienty, kteří nemohou službu samostatně plánovat a podílet se spolu se svým asistentem na vytvoření jeho pracovní náplně.

Osobní asistent může být jako soukromá osoba zaměstnancem přímo svého klienta, popř. rodičů /resp. zákonného zástupce/ dítěte, které potřebuje osobní

asistenci. Dále si klienti mohou osobního asistenta pronajímat u registrovaných poskytovatelů těchto služeb (HLINICOVÁ, 2009, s. 5), kterými jsou především různé nestátní neziskové organizace – asistent má u daného poskytovatele sociálních služeb sjednaný pracovní poměr. Podle § 75, odst. 1 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, za poskytování osobní asistence „*hradí osoby úhradu za základní činnosti v rozsahu stanoveném smlouvou*“. Klienti tedy přispívají na úhradu finančních nákladů spojených se zajištěním této služby. Mnohdy ji však lze částečně či plně hradit z příspěvku na péči (UZLOVÁ, 2010, s. 37). Maximální výši úhrady za poskytování osobní asistence stanovuje vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, na „*85 Kč za hodinu, podle skutečně spotřebovaného času nezbytného k zajištění úkonů*“.

### 2.3.3 Působení osobního asistenta ve školním prostředí

Působení osobní asistenta ve škole (během vyučování) umožňuje sedmý odstavec § 8 vyhlášky č. 73/2005<sup>20</sup>. Podmínky a náležitosti pobytu osobního asistenta žáka ve škole určuje formou písemné smlouvy ředitel školy. Smlouva stanovuje především časový rozsah působení asistenta, konkrétní školní prostory, v nichž se bude pohybovat, atd. (TEPLÁ, 2007, s. 17). Osobní asistent se poté stává součástí týmu, který má na starosti pomoci žákovi se přirozeně začlenit do školního prostředí, „*orientovat se v něm a zapojit se mezi vrstevníky*“. Asistent „*poskytuje dítěti podporu hlavně při sebeobsluze, osobní hygieně, stravování, o přestávkách, ve školní jídelně, v družině, při přesunech po budově školy i mimo školu, ale pomáhá mu také s kontakty a komunikací se spolužáky, s učiteli z jiných tříd*“ atd. Zároveň se však snaží podpořit i rozvíjení samostatnosti dítěte (UZLOVÁ, 2010, s. 33).

Další možnost realizace působení osobního asistenta ve školním prostředí nastává ve chvíli, kdy osobní asistent zajišťuje svému klientovi v době školního vyučování i asistenci pedagogickou, respektive zastává ve škole oficiálně i funkci

---

<sup>20</sup> „*Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy*“ (vyhláška č. 73/2005, § 8, odst. 7).

asistenta pedagoga (a má tedy uzavřeny dvě příslušné smlouvy se dvěma rozdílnými zaměstnavateli). Toto řešení je však podle Gabriela (2005, s. 11) „zbytečně složité a ve většině případů nereálné“.<sup>21</sup> Podle některých odborníků je však (z lehce odvoditelných důvodů) představa, že osobní asistent odvede žáka do školy a tam péči o něj převezme asistent pedagoga, značně nesmyslná. Přesto se lze v dnešní době setkat např. s názorem, že „osobní asistent do školy v podstatě nepatří“ (HNILICOVÁ, 2009, s. 5).

I přes zmíněné právní problémy, způsobené důsledným rozlišováním mezi osobní asistencí a pedagogickou asistencí, v praxi nastane někdy situace, kdy škola nemůže asistenta pedagoga zajistit a osobní asistent pracuje s žákem také při výuce<sup>22</sup>. V tuto chvíli však mimo sociální službu vykonává osobní asistent i pedagogickou

---

<sup>21</sup> Mj. bychom v tomto případě museli na daného osobního asistenta – při práci s dítětem během vyučovací hodiny – nahlížet spíše jako na asistenta pedagogického nežli osobního.

<sup>22</sup> Podle § 2, odst. 1 písm. d) zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, ve znění pozdějších předpisů) je české vzdělávání založeno mj. na zásadě „*bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí*“. V případě žáků se zdravotním postižením, jejichž vzdělávání v běžné škole je podmiňováno zajištěním hrazené služby osobní asistence, dochází však k porušení výše citované uzákoněné zásady vzdělávání v ČR. „*Národní rada zdravotně postižených a řada dalších organizací na tuto skutečnost MŠMT v minulosti opakovaně upozorňovala. MŠMT ji vyhodnotilo jako závažnou a rozhodlo se pro provedení potřebných změn. Škola a nikoliv žák, resp. jeho zákonný zástupce má povinnost vytvořit žákovi potřebné podmínky pro vzdělávání*“. Podle plánované **novely vyhlášky č. 73/2005 Sb.**, která „*rozšiřuje činnost asistenta pedagoga při poskytování nezbytné pomoci žákům se zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu v průběhu vzdělávání a při akcích pořádaných školou*“ (BAXOVÁ [online], 2010, [cit. 2011-03-01]), by působení osobního asistenta ve škole bylo i nadále možné, ne však již (v některých případech) nutné tak, jak tomu bylo dosud.

K danému tématu MŠMT /v „Souboru pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2010/2011“ (č. j.: 920/2010-20, s. 28–29)/ i přes to, že novela vyhlášky č. 73/2005 ještě nebyla uzákoněna, prohlašuje: „**Zajištění služeb osobního asistenta při vzdělávání žáka se zdravotním postižením a akcích školy se vzděláváním žáka souvisejících je třeba vnímat jako možnost, kterou mají rodiče žáka, nikoliv jako jejich povinnost. Při vzdělávání žáků se zdravotním postižením je třeba uplatňovat a v souladu s jejich speciálními vzdělávacími potřebami využívat primárně podpůrnou službu asistenta pedagoga (§ 16 školského zákona).**“



činnost, což vyžaduje vyšší nároky na jeho kvalifikaci. Asistent žákovi pomáhá porozumět probíranému učivu, pochopit získané informace, vypracovávat zadané úkoly. Mimo samostatnou práci s dítětem musí asistent navíc spolupracovat s učiteli a řídit se nejen potřebami žáka, kterému pomáhá, a požadavky jeho rodičů, ale také požadavky pedagogů. Musí přizpůsobovat svou činnost doporučením uvedeným v individuálním vzdělávacím plánu žáka a pracovat pod vedením učitelů (UZLOVÁ, 2010, s. 29 a 33).

Jiná situace vzniká v oblasti poskytování asistenčních služeb v rámci vysokoškolského vzdělávání. Zde se uplatňují čistě už jen služby osobních asistentů. (Asistenti pedagoga na vysokých školách zřizováni být nemohou.) Extrémně důležitá je však v tomto případě *„obeznámenost asistentů s problematikou postižení vysokoškolského studenta, kterému poskytují služby asistence“* (KVĚTOŇOVÁ, PROUZOVÁ (ed.), 2010, s. 147), jinak může v praxi docházet k mnoha problémům a nedorozuměním.

Na závěr této kapitoly chci připomenout individuální rozdíly mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Je třeba nezapomínat na to, že opatření, které může vyhovovat jedné skupině dětí (např. sloučení obou funkcí asistentů, jehož realizace by zejména některým osobním asistentům dětí připadala žádoucí), nemusí vyhovovat skupině jiné. Při hledání řešení problémů vyskytujících se v oblasti asistenčních služeb v českém vzdělávání je důležité vzít vždy i tuto skutečnost v úvahu.

### 3 Asistent pedagoga

Charakter specifických vzdělávacích potřeb (ať už žáků integrovaných do škol hlavního vzdělávacího proudu či žáků základních škol speciálních a praktických) může tak silně vyžadovat individuální přístup, že pedagogovi nedovolí věnovat se v potřebné míře všem žákům, jak dětem s vyšší potřebou podpůrných opatření, tak i dětem tzv. intaktním – dětem, které skoro žádná speciální podpůrná opatření nepotřebují. V takovýchto situacích je nutné, aby ve třídě působil ještě další pedagogický pracovník, popř. pracovníci (FIEDLEROVÁ, 2005, s. 20). Tento požadavek naplňuje právě ustanovení profese „asistenta pedagoga“ aktuálně platným školským zákonem (č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9) – s účinností od 1. ledna 2005.

#### 3.1 Historie profese

Ještě do roku 1997 bylo v pedagogické praxi České republiky souběžné působení dvou nebo tří pedagogických pracovníků v jedné třídě (popř. v jedné vyučovací či výchovné skupině) zcela výjimečným jevem. Roku 1997 však vešla v platnost nová vyhláška MŠMT ČR č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, která souběžné působení více pedagogů v jedné třídě povolovala. Na konci devadesátých let se situace začala postupně měnit a ve školách se objevili asistenti (HUDÁKOVÁ, 2007, s. 27).

*„Právě v devadesátých letech docházelo ve školském terénu k výrazné změně při poskytování a hrazení nákladů na služby tzv. asistenta v třídě, v níž je začleněno dítě či žák s postižením. Tito asistenti (alternativně uváděni jako osobní asistenti, třídní asistenti či asistenti učitele) byli dosud na školách v celé České republice placeni převážně z prostředků mimo rezort školství“* (MICHALÍK, 2005, s. 202). Přibližně polovina asistentů byla placena úřady práce (z prostředků na podporu zaměstnanosti) a vedena jako „společensky účelné pracovní místo“ či „veřejně prospěšná práce“. Další část finančních nákladů na asistenty poskytovala občanská sdružení osob se zdravotním postižením. Postupem času začínalo stále častěji i MŠMT financovat práci asistentů, především těch, kteří touto formou plnili civilní

vojenskou službu. (Někteří z těchto asistentů byli ale vedeni pod pracovněprávním titulem pedagogického pracovníka vychovatele.) „Celý uvedený systém poskytování asistentů postrádal oporu nejen v zákoně, ale v obecně závazných normativněprávních aktech vůbec“ (2005, s. 202).

Další předstupeň uzákonění funkce asistenta pedagoga představoval „Metodický pokyn MŠMT ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele, č. j. 25 484/2000-22“. Ustanovit tuto funkci asistenta (i tzv. „romského asistenta“) mohl ředitel školy nebo školského zařízení, ve kterých byl vzděláván větší počet žáků se sociálním znevýhodněním (ŠOTOLOVÁ, 2003, s. 81). Další náležitosti zřízení této funkce byly již velmi podobné současným požadavkům, které musí být splněny při ustanovení soudobého asistenta pedagoga na škole a které vymezují právní předpisy uvedené v následující podkapitole.

## 3.2 Právní předpisy

Na tomto místě si dovoluji znovu odcitovat (jako již na začátku první kapitoly) ustanovení § 16, odst. 9 a 10 zákona **č. 561/2004 Sb., školský zákon**, kterým s účinností od začátku roku 2005 byla v České republice definitivně uzákoněna pedagogická profese asistenta pedagoga: „*Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení. Ke zřízení funkce asistenta pedagoga... je v případě škol zřizovaných ministerstvem či registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nezbytný souhlas ministerstva (míněno MŠMT), v případě škol zřizovaných ostatními zřizovateli souhlas krajského úřadu.*“ Toto ustanovení pak dále zohledňuje i zákony a vyhlášky pro jednotlivé stupně a druhy vzdělávání v ČR. Konkrétně se jedná o dokumenty vymezující předškolní, základní, střední odborné a vyšší odborné vzdělávání, vzdělávání na konzervatoři ad.

### 3.2.1 Odborná kvalifikace

Asistent pedagoga je podle § 2, odst. 2 **zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**, ve znění pozdějších předpisů, pedagogickým pracovníkem<sup>23</sup> a musí mj. splňovat konkrétní předpoklady pro výkon své profese; pokud je nesplňuje, nemůže být pedagogickým pracovníkem (§ 3, odst. 1). Asistentem pedagoga se může podle zákona stát jen „*ten, kdo....*“:

- a) *je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) *je bezúhonný,*
- d) *je zdravotně způsobilý a*
- e) *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“*

Odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost získává asistent pedagoga:

- a) *„vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- b) *vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,*
- c) *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,*
- d) *středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo*

---

<sup>23</sup> „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1) (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. 2) Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb“ (zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 1, v úpravě podle zákona č. 159/2010 Sb.).

e) *základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*“ (§ 20).

Mimo zákon o pedagogických pracovnících upravuje vzdělávání asistentů i **vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků**, ve znění pozdějších předpisů (konkrétně vyhlášky č. 412/2006 Sb., kterou se mění předchozí vyhláška). Studium asistentů pedagoga, kteří jsou povinni doplnit si ke splnění svých kvalifikačních předpokladů „akreditovaný vzdělávací program pro asistenty pedagoga uskutečňovaný zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“, se podle § 4 vyhlášky č. 317/2005 Sb. uskutečňuje:

- (1) *„Studiem pro asistenty pedagoga (podle § 20, písm. e) zákona č. 563/2004 Sb. – viz citaci na zač. str.) získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace.*
- (2) *Studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin.*
- (3) *Studium se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.“*

Kvalifikační studium pro asistenty pedagoga zajišťují instituce akreditované MŠMT. Minimálních sto dvacet vyučovacích hodin se skládá z osmdesáti hodin různých převážně teoretických přednášek a seminářů, ukončených vědomostní formou testové zkoušky, a ze čtyřiceti hodin pedagogické praxe budoucích asistentů na vybraných školách, školských zařízeních aj. institucích, završené obhájením závěrečné práce. Čtyři základní tématické okruhy daných vzdělávacích programů jsou: škola, školní práce a role asistenta pedagoga; podpora žáka; systém péče o žáka; pedagogicko-psychologická a kulturní specifika v práci asistenta pedagoga<sup>24</sup> (UZLOVÁ, 2010, s. 58–61). Kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga v roce 2010 nabízely např. Institut pedagogicko-psychologického poradenství; Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín;

---

<sup>24</sup> Základních kompetence dosažené studiem kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga zmiňuji v podkapitole: 3.4.1 Osobnostní předpoklady a kompetence.

Středisko podpory inkluze – o. s. Rytmus; Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno; Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Hodonín; Vysočina Education; Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje aj. (2010, s. 116–117).

### 3.2.2 Pracovní náplň

Obecně podle § 22a, odst. 1 **zákona č. 563/2004 Sb.**, ve znění pozdějších předpisů (konkrétně v úpravě podle zákona č. 159/2010 Sb.), vykonává asistent pedagoga ve své pracovní době jak přímou pedagogickou činnost, tak práce související s přímou pedagogickou činností.

Hlavní činnosti asistenta pedagoga vymezuje především sedmý paragraf **vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných**. Asistent má zejména pomáhat *„žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, ...pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, ...při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází“*. Podle plánované novely téže vyhlášky (viz Přílohu č. 2: *Vyhláška č. 73/2005 Sb. – Úplné znění vyhlášky s vyznačením navrhovaných změn a doplnění*, § 7) by měla být v budoucnosti v kompetencích asistenta pedagoga navíc i *„pomoc žáku při výuce a při přípravě na výuku a nezbytná pomoc žáku s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání“*.

O trochu podrobněji jsou asistentovy základní činnosti – v závislosti na šest stanovených kariérních stupňů – rozepsány v **příloze č. 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb.**, podle pozdějších předpisů. Asistentovo minimální působení začíná pomocnými výchovnými pracemi zaměřenými na zkvalitnění společenského chování dětí a na vytváření jejich základních pracovních, hygienických a jiných návyků. Dále se může rozšiřovat o pomoc při pohybové aktivizaci dětí a o výklady textu či učební látky. Nejširší pole asistentovy působnosti v sobě podle kariérních stupňů zahrnuje individuální práci s dětmi podle stanovených vzdělávacích programů i vzdělávací

a výchovnou činnost podle přesně vymezených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřenou na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby konkrétního žáka či celé skupiny žáků. Viz Přílohu č. 3: *Asistent pedagoga – kariérní stupně a jejich naplnění* (příloha č. 8 k vyhlášce č. 317/2005 Sb.).

Náplň práce asistenta pedagoga stanoví ředitel školy (popř. školského zařízení) s ohledem na cíle vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplň by měla být v souladu s doporučeními školského poradenského zařízení, pokud bylo o asistenta zažádáno na základě jeho podnětu, a v souladu s konkrétními potřebami školy. Ředitel se o ní může dohodnout např. s učitelem třídy, ve které bude asistent působit, nebo s asistentem samotným. Mělo by být jeho povinností seznámit s ní jak asistenta, tak i všechny učitele s asistentem v budoucnu spolupracující. Jestliže je funkce asistenta pedagoga zřízena za účelem pomoci dětem, jejichž vzdělávání je ve škole upraveno individuálním vzdělávacím plánem (IVP), musejí ředitel školy (při sestavování asistentovy pracovní náplně) i asistent pedagoga (při své práci) z příslušného IVP vycházet, znát ho a pracovat s ním (UZLOVÁ, 2010, s. 45–47).

Ředitel školy také vymezí týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga podle **přílohy Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků** v rozsahu dvacet až čtyřicet hodin v závislosti na potřeby školy (ŠMEJKALOVÁ, TEPLÁ, 2007, s. 15). Tento limit čtyřiceti hodin přímé pedagogické činnosti týdně se řediteli školy povoluje o čtyři hodiny týdně zvýšit, a to i bez souhlasu asistenta. Ještě další dvě hodiny navíc lze přidat na základě vzájemné dohody mezi ředitelem a asistentem pedagoga (zákon č. 563/2004 Sb., § 23, odst. 3, ve znění pozdějších předpisů.).

### 3.2.3 Finanční zabezpečení

Protože funkci asistenta pedagoga mohou zřídit ředitelé církevních škol a škol zřizovaných přímo MŠMT pouze se souhlasem ministerstva a ředitelé škol zřizovaných ostatními zřizovateli se souhlasem krajského úřadu (**školský zákon, č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 10**), musejí tyto ředitelé nejprve podat u krajského úřadu (popř. na příslušné městské části hlavního města Prahy) dvě žádosti. Konkrétně

žádost o povolení (resp. souhlas) ustanovit ve škole pracovní místo asistenta pedagoga a žádost o navýšení finančních prostředků. Pokud se jedná o zavedení pedagogické asistence pro žáka/y se zdravotním postižením či znevýhodněním, musí být žádost ještě doplněna doporučením školského poradenského zařízení (**odst. 9**). Podle Uzlové (2010, s. 49) vyjádření speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny většinou obsahuje odůvodnění, k čemu škola potřebuje využívat služeb asistenta pedagoga, rozsah jeho plánovaných činností – výši úvazku, doporučenou náplň práce a návrh dalších poskytovaných podpůrných služeb.

Jednotlivé položky žádosti o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga konkrétně stanovuje **§ 7, odst. 2 vyhlášky č. 73/2005 Sb.**, Úřední dokument musí obsahovat „*název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga*“.

Pracovně právní vztah mezi asistentem pedagoga a jeho zaměstnavatelem upravuje **zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce**, ve znění pozdějších předpisů (TEPLÁ, ŠMEJKALOVÁ, 2007, s. 14–18). Zákoník práce umožňuje zařazení asistenta do čtvrté až osmé platové třídy v závislosti na jeho odborné kvalifikaci a nejnáročnějších činnostech na něm požadovaných (ve smyslu **nařízení vlády č. 469/2002 Sb.**, ve znění pozdějších předpisů<sup>25</sup>, **Katalog prací č. 2.16.5. ASISTENT PEDAGOGA**, s. 210–211). Konkrétní podmínky pro zařazení asistenta pedagoga do jednotlivých platových tříd připojuji k práci v *Příloze č. 3: Asistent pedagoga – kariérní stupně a jejich naplnění* převzaté z **přílohy č. 8 k vyhlášce č. 317/2005 Sb.** Protože je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, má nárok na osm týdnů dovolené a jeho platový tarif stanovují **přílohy č. 4 a 5 k nařízení vlády č. 564/2006 Sb.**, ve znění nařízení vlády č. 381/2010 Sb. Vzhledem k tomu, že

---

<sup>25</sup> Např. znění k 1. lednu 2007: Nařízení vlády č. 469/2002 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění nařízení vlády č. 331/2003 Sb., nařízení vlády č. 398/2004 Sb., nařízení vlády č. 213/2005 Sb., nařízení vlády 533/2005 Sb. a nařízení vlády 568/2006 Sb.



se jedná o nový právní předpis, který vešel v platnost teprve 1. ledna 2011, dovoluji si aktuální stupnice platových tarifů pedagogických pracovníků (včetně asistentů pedagoga) ke své práci také připojit, a to v příloze č. 4.

I přes patrné navýšení platu pedagogických pracovníků, ke kterému od doby uzákonění funkce asistenta pedagoga došlo<sup>26</sup>, je finanční ohodnocení asistentů značně pod průměrnou mzdou v ČR a lze souhlasit s tím, že „*nemožnost zařadit asistenta do vyšší než osmé platové třídy (...) brzdí možnost zaměstnávat asistenty s vyšším (kvalitnějším) vzděláním a asistenty zaměstnané ve školství příliš nemotivuje... ke zvyšování kvalifikace vzhledem k tomu, že investovaná námaha a čas se jim nezúročí v příjmech*“ (DROTÁROVÁ, 2006, s. 14). Kvůli minimální šanci zvýšit příjmy pedagogických asistentů osobním ohodnocením může tato skutečnost do značné míry brzdit rozvoj dané profese.

### 3.3 Působíště asistentů pedagoga a dělení pedagogických asistentů

Asistenti pedagoga v ČR mohou působit v běžných i v přípravných třídách mnoha různých typů škol, ať už se jedná o třídy škol hlavního vzdělávacího proudu (jako jsou mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy), o třídy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením anebo přímo o celé školy, které jsou samostatně zřízeny pro žáky se zdravotním postižením (tzv. „speciální školy“<sup>27</sup>). „*Ve třídách, odděleních a studijních skupinách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně tři pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je dokonce povinně asistent pedagoga*“ (§ 8, odst. 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.).

---

<sup>26</sup> Srov. s dřívější výší platových tarifů pro asistenty pedagoga např. in DROTÁROVÁ, 2006, s. 14.

<sup>27</sup> Výčet typů speciálních škol je uveden v § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb. Jedná se různé mateřské školy, mateřské školy speciální, základní školy, základní školy speciální, základní školy praktické, střední školy (tzn. střední odborná učiliště, odborná učiliště, praktické školy, gymnázia, střední odborné školy) a konzervatoře – s dovětkem objasňujícím druh postižení žáků, pro které jsou školy zřízeny, (popř. s dovětkem, který ozřejmuje druh poskytované speciálně pedagogické péče), a různé školy při zdravotnických zařízeních.

V běžných školách se lze častěji setkat s pedagogickými asistenty, kteří i přes svůj status plně „funkčních“ pedagogických spolupracovníků jednotlivých vyučujících připomínají spíše osobní asistenty přidělené konkrétnímu žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (UZLOVÁ, 2010, s. 43). Naopak ve speciálních školách se asistentům pedagoga daří své původní poslání plnit lépe. Učitelé je zde s vděčností více zapojují do své práce a asistenti se pak mohou věnovat nejen jednomu žákovi, ale všem žákům třídy.

Podle toho, za jakým účelem byla funkce asistenta pedagoga ve třídě zavedena, je možno rozlišovat mezi asistentem pedagoga pro žáky se zdravotním postižením (tzn. s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, s autistickými rysy nebo vývojovými poruchami učení či chování), asistentem pedagoga pro žáky-cizince a asistentem pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Je zřejmé, že každý z asistentů musí při své práci klást důraz na jiné z vykonávaných činností a že nároky kladené na každého z nich budou značně rozdílné.

### 3.3.1 ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Počty asistentů pedagoga pro dítě/děti se zdravotním postižením v našich školách více než třikrát přesahují množství zaměstnaných asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Vypovídají o tom výkonové ukazatele Statistických ročenek školství každoročně pořizovaných Ústavem pro informace ve vzdělávání (konkrétní údaje připojuji v příloze č. 5).

Míru podpory, kterou jsou pedagogičtí asistenti „povinni“ dětem se zdravotním postižením zajistit, stanovují do podkladů týkajících se asistenta pedagoga školská poradenská zařízení. V každém případě ji stanovují individuálně podle speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, stejně tak i asistentovu doporučenou pracovní náplň. *„Podpůrná služba asistenta pedagoga se doporučuje upřednostnit v prvních třídách školy, v dalších postupných ročnících se předpokládá postupné omezování asistenční služby v souladu s věkovým i sociálním osamostatňováním žáků“* (Informace MŠMT č. j. 14 453/2005-24, II, 2), vždy s ohledem na to, jak které dítě asistenční službu potřebuje.

Mezi prací jednotlivých pedagogických asistentů pro žáky se zdravotním postižením se v praxi vyskytují značné rozdíly. Jsou způsobeny především odlišnými nároky, které na asistenty kladou rozličné aspekty specifických postižení dětí. Je jasné, že asistent pedagoga zřízený na pomoc v edukaci dítěte s tělesným postižením musí při své práci postupovat zcela jinak než asistent pomáhající dítěti např. s vadami sluchu. Dále působení každého asistenta silně determinují možnosti školy, chování, postupy a metody učitelů, s nimiž by měl ve třídě spolupracovat, a tedy i jejich snaha o vzájemnou kooperaci či naopak neochota jakkoli asistenta do vyučovacích aktivit více zapojit.

Na základě uvedených důvodů nemohu funkci asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením již více obecně popsat a rozebrat. Jedinou z určitých aspektů homogennější skupinu tvoří asistenti ze speciálních škol. S přihlédnutím k tomu, že se obvykle v hodinách nevěnují pouze jednomu dítěti, nýbrž plně spolupracují při práci ve třídě s vyučujícím, který je vždy považuje za své plnohodnotné kolegy, lze říci, že mají více společného než asistenti pedagoga působící ve školách hlavního vzdělávacího proudu. I přesto by ale další analýza profese tohoto typu pedagogických asistentů vyžadovala podrobné zkoumání z pečlivě diferencovaných úhlů pohledu. Pro ně v této práci (zaměřené na všechny asistenty pedagoga zároveň, tzn. převážně z obecného hlediska) bohužel není dostatečný prostor.

Podle Informace MŠMT (č. j. 14 453/2005-24, II, 3–4), lze ještě dodat, že popisovaný pedagogický asistent, koordinovaný učitelem vyučovacího předmětu, by měl celkově přispět k tomu, aby vzdělávání všech žáků (včetně těch se zdravotním postižením) probíhalo co nejúčinněji. Dětem s nejtěžšími formami zdravotního postižení by měl kompenzovat jejich znevýhodnění a dopomáhat jim k plnění obsahu školního vzdělávacího programu zpracovaného podle rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> 1. 9. 2010 všechny základní školy speciální zahájily v prvním až sedmém ročníku výuku podle školního vzdělávacího programu odpovídajícího rámcovému vzdělávacímu programu pro základní školu speciální, který byl schválen 31. 7. 2008. V posledních ročnících dobíhá ještě výuka podle Vzdělávacího programu pomocné školy (č. j. 24 035/1997-22) a Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy (č. j. 15 353/2000-24).

### 3.3.2 Děti národnostních menšin v českých školách a inkluzivní pedagogika

Téměř všechny státy Evropské unie, a s nimi i naše republika, se stávají cílovými zeměmi mezinárodní migrace (DLUHOŠOVÁ, 2008, s. 75). Migrace se totiž v současné době stala trvalým jevem ve většině vyspělých států. Dřívější dočasná pracovní imigrace se proměnila v imigraci trvalou a počet cizinců v ČR stále narůstá. Z hlediska státního občanství žije u nás posledních patnáct let nejvíce cizinců pocházejících z Ukrajiny, Slovenska, Vietnamu, Polska a Ruska. Tradičně a dlouhodobě žijí na českém území také tyto národnostní menšiny: bulharská, chorvatská, maďarská, německá, romská, rusínská, řecká a srbská (ŠIŠKOVÁ (ed.), 2008, s. 88–89).

Společenství národnostních menšin se od sebe odlišují především svým stupněm integrace do společnosti. Míra jejich začlenění se odvíjí od překonávání jazykových bariér, od vzdálenosti mezi jejich a našimi kulturními zvyklostmi a od schopnosti adaptace příslušníků menšiny na nové prostředí (JANEBOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007, s. 296). „*Imigranti jsou potenciálně ohroženi sociálním vyloučením a segregací, průvodními jevy imigrace, jako je vytváření uzavřených etnických komunit, a zneužíváním imigrantů. Určitým rizikem je i nárůst netolerance ve společnosti*“ (DLUHOŠOVÁ, 2008, s. 77). Podle Janebové a Kasíkové (2007, s. 296) v podstatě každé menšinové společenství tedy vyžaduje individuální přístup v multikulturní výchově.

Výpovědi učitelů našich základních škol (HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 47) ukazují, že mezi hlavní problémy při vzdělávání dětí cizích národností (v českých školách) patří především jazykový handicap, komunikace s rodiči žáků, nepravidelná školní docházka a nedostatek metodické podpory. Mnohem méně se naopak projevují předpokládané překážky v mezietnických vztazích či jakékoli jiné sociální bariéry.

Zvládat heterogenitu žáků i další problémy, které s sebou imigranti přinášejí, si mj. klade za cíl inkluzivní pedagogika (2010, s. 42–47). Inkluzivní strategie pomáhají pedagogům s různorodostí ve třídě dobře zacházet a metodicky i didakticky na ni reagovat. Pedagogické jednání musí být založeno na akceptaci rozdílnosti žáků ve výchovně vzdělávacím procesu, zejména nesmí usilovat o překonání dané rozdílnosti selekcí či asimilací. Inkluzivní učební proces je individualizovaný,

otevřený a orientovaný na individuální schopnosti dítěte, není zatížený statickými kulturními či jazykovými výkonnostními normami. Podle Hájkové a Strnadové (2010, s. 46) tak doslova umožňuje *„zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb žáků v multietnických, multikulturních a multilingvních učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko pro uspořádání vyučování a života školy navrhuje inkluzivní pedagogika orientaci na osobní prostředí dítěte, prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci, otevřenost vyučování, orientaci na obec a komunitu a vzájemnou pomoc.“*

Podle Kocourka a Pechové (in HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ, 2010, s. 45) představuje problematiku národnostní heterogenity v našich školách především edukace Vietnamců společně s Ukrajinci a Čechy na školách základních a Slováků spolu s Čechy na školách vysokých. Další zcela specifickou oblast tvoří vzdělávání romské minority. Téma následujících dvou podkapitol je proto věnováno práci asistenta pedagoga pro žáky-cizince a práci asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, speciálně i pro žáky pocházející z romské národnostní menšiny.

### 3.3.3 ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY-CIZINCE

Žákem-cizincem se rozumí dítě, jehož rodiče nemají státní občanství České republiky. Jedná se o velmi širokou a různorodou skupinu jedinců, která od všech pedagogických pracovníků českých škol vyžaduje nadstandardní pedagogické, didaktické i metodické schopnosti. Jiné nároky na učitele a jejich asistenty klade práce s právě přicestovalými cizinci než práce s cizinci trvale usazenými. Patrně nejvýznamnějším faktorem ovlivňujícím vzdělávání žáků-cizinců je míra jejich znalosti češtiny. Této velmi složité problematice je věnován rozsáhlý *„informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému“*, dostupný na internetové adrese: <http://www.inkluzivniskola.cz/>. Portál (ze kterého je mj. čerpáno v tomto úvodním odstavci) poskytuje mnoho podstatných informací zásadního charakteru zejména pro české školy zajišťující vzdělávání dětí cizinců na své půdě a usilující o inkluzivní přístup ve vzdělávání. Protože je tato práce zacílena obecně na pedagogického asistenta a tématice žáků-cizinců v našem vzdělávacím systému by mohla být věnována samostatná závěrečná práce, dovoluji si zde pouze odkázat

na výše uvedený portál, vytvořený občanským sdružením META (*Sdružení pro příležitosti mladých migrantů*) za finanční podpory MŠMT (ČR), Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí a Ministerstva vnitra ČR. Mimo to MŠMT doporučuje „učitelům a učitelkám, kteří mají ve třídách žáky cizince, věnovat pozornost článkům na metodickém portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), v sekci *Diskuze*“<sup>29</sup>.

Asistent pedagoga pro žáky cizince<sup>30</sup> je v naší republice patrně dosud nejméně rozšířeným druhem pedagogických asistentů. (Tato skutečnost může být způsobena mj. částečně<sup>31</sup> chybějícím legislativním ukotvením daného typu asistenta – žádný legislativní dokument MŠMT ho zatím doslovně nedefinuje – a relativně pomalým postupně probíhajícím vytvářením podmínek pro inkluzivní vzdělávání na našich školách). O tom, že je však i přesto s tímto typem profese v našem vzdělávacím systému plně počítáno, svědčí závěry z *Rychlých šetření 1/2010* provedených Ústavem pro informace ve vzdělávání v březnu roku 2010. První vlna projektu „*se zabývala financováním škol, asistenty pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky, asistenty pedagoga pro žáky-cizince a inkluzivním vzděláváním*“ (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, s. 3).

---

<sup>29</sup> MŠMT. *Analýza dostupných materiálů a zmapování způsobů řešení problematiky vzdělávání žáků cizinců v ostatních evropských vzdělávacích systémech a v ČR* [online]. Vložil: Nezval Jiří. Vytvořeno [2010-02-08] [cit. 2011-03-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/analiza-dostupnych-materialu-a-zmapovani-zpusobu-reseni?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ky-cizince>>.

<sup>30</sup> V případě některých žáků-cizinců (např. dětí žadatelů o azyl či dětí cizinců s nedostatečným socioekonomickým zázemím pocházejících ze zemí třetího světa) funkce asistenta pedagoga (pro ně zřízená) kopíruje pracovní pozici asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (definici sociálního znevýhodnění i daného typu asistenta uvádím v následující podkapitole). V těchto případech se nabízí možnost řadit práci asistenta pedagoga se žáky-cizinci pod typ asistenta pedagoga pro žáky sociálně znevýhodněné (podobně jako romského pedagogického asistenta – tedy nikoliv jemu na roveň). Protože však problematika všech žáků-cizinců u nás – obecně – není do legislativního vymezení sociálního znevýhodnění (zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 4) doslovně zahrnuta a sociální situace některých žáků-cizinců v ČR pod dané vymezení nemusí vždy striktně zapadat, je asistent pedagoga pro žáky-cizince pro účely této práce představen jako samostatný typ pedagogického asistenta.

<sup>31</sup> Viz poznámku č. 30.

Podle zjištění uvedeného šetření je podle ředitelů zúčastněných (českých) škol, které navštěvují i žáci bez státního občanství ČR, největším problémem při vzdělávání těchto dětí neznalost českého jazyka a špatná komunikace s jejich rodiči. Naopak možné negativní reakce spolužáků projevující se ve vztazích k dětem cizinců jsou považovány za nejméně problematické. Mezi další závažné nedostatky, s nimiž musejí ředitelé škol při integraci žáků-cizinců bojovat, patří nevhodné pomůcky a učebnice i „*nedostatek financí na podpůrné integrační programy*“ (HESOVÁ, 2010, [online]). Kulturní odlišnost dětí znesnadňuje nejvíce jejich docházku do škol mateřských.

„*Celkem 78 % škol, do nichž dochází alespoň jeden žák-cizinec, uvedlo, že by uvítalo pomoc asistenta*“ pedagoga. Nejprínosnější by byl pro školy s vietnamskými žáky, poté pro školy s žáky ruskými či ukrajinskými. „*Přínos asistenta pedagoga pro žáky s vietnamskou státní příslušností uvedly školy nejčastěji v Ústeckém, Karlovarském a Plzeňském kraji, což odpovídá krajům s vyšší mírou vietnamské populace*“. Základním požadavkem, který musí pochopitelně každý asistent pedagoga zřízený pro práci s žáky-cizinci splňovat, je především znalost mateřského jazyka těchto dětí. Dále musí být seznámen s jejich původním prostředím, kulturou i celkově s danou komunitou. Nejvyšší potenciál práce asistentů pedagoga se žáky-cizinci spočívá v pomoci pedagogům „*při běžné výuce, při komunikaci s rodinou těchto žáků a při administrativních záležitostech*“ (2010, [online]).

Zkušenosti z praxe ukazují na velký rozdíl mezi žáky-cizinci nastupujícími do první třídy – „*velice rychle se adaptují, obdivuhodně zvládnou jazyk*“ (ZAJÍC in ŠTEFFLOVÁ, 2010, s. 7) – a dětmi cizinců, které do školy nastoupí v pozdějším věku. Děti, které v ČR navštěvovaly i mateřskou školu, mají lepší slovní zásobu a pomoc asistentů pedagoga při jejich výuce není zpravidla nutná. Naopak starší děti, čerstvě přistěhované, mají velkou jazykovou bariéru a je žádoucí, aby docházely na kurzy českého jazyka. Spolupráce s vietnamským pedagogickým asistentem se osvědčila např. na ZŠ Meteorologická v Praze 4 – Libuš (ČERNÍK, 2007, s. 174).

### 3.3.4 ASISTENT PEDAGOGA PRO ŽÁKY SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM

Před tím, než přistoupím k tématice samotného asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, je třeba objasnit význam pojmu sociální znevýhodnění. Termín označuje (potenciální) důsledky působení tzv. sociokulturně znevýhodňujícího prostředí na jedince v něm žijící. Pro účely školské legislativy je **sociální znevýhodnění** vymezeno jako:

- a) *„rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,*
- b) *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,*
- c) *postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky“ (§ 16, odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon).*

Sociokulturně znevýhodňující prostředí, ve kterém děti vyrůstají, bývá mnohdy hlavním faktorem zapříčiňujícím jejich častou školní neúspěšnost. Problematika daného prostředí s sebou přináší např. jazykové překážky, odlišné preference hodnot ad. (NĚMEC, 2005, s. 10–12).

Nejvíce uprchlíků v ČR pochází ze zemí, ve kterých došlo k válečným konfliktům (např. z Čečenska, Bosny a Hercegoviny nebo Afghánistánu). Jiné vyhnala z jejich vlasti politická diktatura (tj. častý případ uprchlíků z Běloruska, Vietnamu ad.) nebo diskriminace (běžná v Rumunsku, Indii atd.). Problémy související s **integrací dětí žadatelů o azyl** musejí řešit školy stojící v blízkosti uprchlických táborů. Mezi ty nejčastější patří nemožnost plnit povinnou školní docházku kvůli válečným konfliktům, absence jakýchkoli o absolvování školní docházky nebo o prospěchu. Tyto děti potřebují psychologickou pomoc, která by jim pomohla vyrovnat se s psychickými traumaty, kulturním šokem a s obavami z nejisté budoucnosti. Zpravidla také neumějí česky, a proto některé školy při uprchlických táborech poskytují i základní jazykovou přípravu v tzv. vyrovnávacích třídách (JANEBOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007, s. 297).

Profesi **asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním** vymezuje již několikrát zmiňovaná Informace MŠMT (č. j. 14 453/2005-24, III). Podle ní ho lze ustanovit především pro děti *„z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením“*. Asistentovi je doporučována dobrá znalost prostředí, ze kterého většina



dětí pochází (např. romské komunity, pokud se jedná o tzv. *romského pedagogického asistenta* – více viz níže). Hlavním cílem, jež by měl asistent při svém počínání sledovat, má být podpora co nejlepšího sociálně-kulturního začlenění žáků do školního prostředí i do společnosti. Měl by se snažit o „*zapojení kulturně specifického prostředí žáků do vzdělávacího procesu ve škole, pomoc žákům při přípravě na vyučování*“, a jak již sám název jeho funkce napovídá, také pedagogicky asistovat učitelům při výuce. Stejně tak je asistentovým úkolem pomáhat rodičům dětí sblížit se se školním prostředím a adekvátně komunikovat s učiteli.

V naší republice působí asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním nejčastěji v základních školách. Minimálně jeden asistent tohoto typu je zaměstnán ve čtrnácti procentech všech základních škol ČR. Nejvíce jich pracuje v tzv. sociálně problémových regionech – v kraji Ústeckém a Moravskoslezském. Největší pomocí těmto školám je pedagogický asistent při kontrole kázně, úkolů a pochopení učiva. Nelze však nezdůraznit „*těž jeho roli při komunikaci s rodinou a při přípravě dětí na vyučování. Za podstatně méně výrazný je považován vliv asistenta na zlepšení docházky*“ (KAŠPAROVÁ, HUČÍN, 2010 [online]). Jedním z charakteristických znaků asistentovy činnosti je jeho přínos škole jak při výuce, tak i v době mimo výuku (realizovaný např. v podobě doučování dětí, vedení školních volnočasových kroužků, vyřizování administrativně-organizačních záležitostí, dozorů, zástupů a suplování, kontaktu s komunitou, jednání s řadou institucí ad.). K problematičtým položkám v práci asistentů pedagoga pro žáky pocházející ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí patří zejména značně obtížná spolupráce s rodiči dětí, místy i agrese rodičů, nedostatek finančních prostředků těchto rodin na zajištění pomůcek, kvalitního oblečení, jídla apod. pro děti, špatná hygiena a častá absence žáků, spory s pedagogy či agresivita a vulgární vyjadřování žáků (DROTÁROVÁ, 2006, s. 66–68).

#### **3.3.4.1 Přípravné třídy**

Přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí se v rámci mateřských a základních škol začaly zřizovat už od školního roku 1989/1990 (VÍTKOVÁ, LECHTA in LECHTA (ed.), 2010, s. 173). V současné době vznikají

přípravné třídy při ZŠ<sup>32</sup>, a to pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné a u nichž je „*předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj*“ (JEDLIČKA, 2007, s. 339). Do tříd smí docházet minimálně sedm a maximálně patnáct dětí. Právě v rámci přípravných tříd je velmi rozšířena funkce asistenta pedagoga. Pokud asistent pochází ze stejného prostředí jako děti, otevírá se škola s jeho pomocí okolní komunitě a lépe se jí daří komunikovat s rodinami žáků (2010, s. 173).

Přípravná třída je specifickým společenstvím, které stojí na hranici dvou světů. Učitel v ní má „*neformální a přirozenou autoritu, které může dobře využívat při každodenní práci*“ (NĚMEC, 2005, s. 34–35). Především v předškolním věku je důležité, aby dítě pochopilo význam základních pojmů, s kterými později ve škole pracuje a běžně je používá i v životě. V případě romských žáků a žáků-cizinců je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího obsahu přípravných tříd i osvojování českého jazyka. V přípravné třídě a potom i na prvním stupni ZŠ se dítě teprve začíná učit uvažovat v češtině (2005, s. 56–59).

### 3.3.4.2 Romský pedagogický asistent

Určitým specifikem české společnosti je romská minorita, již se podle Čecha a Vykoukalové (2004, s. 110) „*stále v mnoha ohledech nedaří dostatečně integrovat do subkultur majoritní společnosti s ohledem na rozdílný hodnotový systém, kulturu a neznalost jazyka majority. To se odráží také ve školní úspěšnosti*<sup>33</sup> *romských žáků, kteří nezřídka neprospívají...*“. Oproti tomu Horňák (in LECHTA (ed.), 2010, s. 386) zdůrazňuje, že romské etnikum není homogenní a jsou v něm zastoupeny všechny sociální vrstvy. Nicméně skupina Romů pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí je velmi početná a „*sociálně znevýhodněné romské děti*

---

<sup>32</sup> Podmínky jejich zřízení a další organizační záležitosti vymezuje § 47 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon, a § 7 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

<sup>33</sup> „*Romská národnostní menšina nemá v ČR tradici klasického vzdělávání ve svém jazyce a v současnosti se spíše snaží adaptovat na podmínky českého školství. (...) Její zástupci... si... zřizování vlastního národnostního školství nenárokují*“ (ŠIŠKOVÁ (ed.), 2008, s. 111).

*představují ve výchově a vzdělávání samostatný problém, protože specifická jejich psychického vývoje vyžaduje i specifická edukačního působení“* (2010, s. 392).

Největší bariéru pro zapojení romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu představuje jazyk. Děti mají ve škole problém jak s romštinou, tak s češtinou, protože v raném a předškolním věku jejich mateřský-romský jazyk není dostatečně rozvíjen. Romové podle Polechové (in POLECHOVÁ (ed.), 2005, s. 11) nevěnují rozvoji mateřského jazyka svých dětí dostatečnou péči. Na rozdíl od romského jazyka je český jazyk složitější, a tak neschopnost myslet ve vyučovacím jazyce může být někdy špatně pochopena jako snížený intelekt<sup>34</sup> (NĚMEC, 2005, s. 56–59).

Překonávání těchto překážek romským dětem mají usnadnit mj. právě přípravné třídy základních škol, jejichž edukační činnosti akcentují osvojení českého jazyka, získání hygienických návyků a základních sociálních dovedností (HORŇÁK in LECHTA (ed.), 2010, s. 395). Podle Němce (2005, s. 30–34) je hlavní překážkou, která brání většině romských dětí navštěvovat přípravnou třídu, špatná informovanost rodičů a možné předsudky ke vzdělání obecně. Romské rodiny nevnímají vzdělávání svých dětí jako potřebu pro jejich „lepší“ budoucnost.<sup>35</sup> (Není ojedinělým jevem, že rodiče nepřivedou své děti na vyučování, protože venku prší.) Jako nejúčinnější se jeví **osobní angažovanost učitelů a jejich romských asistentů** (tzn. asistentů pedagoga romské národnosti) při návštěvách jednotlivých rodin. V romských rodinách mají pochopitelně větší důvěru i autoritu romští pedagogičtí asistenti, školská praxe však často postrádá jejich vzájemnou koordinaci, aby jejich jednání bylo koncepční a systematické, ne pouze nahodilé.

V poslední době se přistupuje ke vzdělávání Romů právě za pomoci asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, „kteří plní funkci nejen edukátora,

---

<sup>34</sup> Aktuálně se v ČR hodně diskutuje o (správnosti) zařazování romských dětí do základních škol praktických, do kterých v dnešní době dochází 27 % těchto dětí oproti 2 % dětí z majoritní populace (ŠVANCAR, 2011, s. 15). Pro více informací o současných trendech v této oblasti speciálního školství aj. viz podkapitulu 3.6 Aktuální tendence v českém vzdělávacím systému.

<sup>35</sup> S tvrzením, že Romové nevnímají vzdělání jako hodnotu, polemizuje Pechová (in PECHOVÁ (ed.), 2005, s. 11). Podle ní se jedná o mýtus, který vyvracejí zjištění některých výzkumů – romští rodiče chtějí „pro své děti lepší budoucnost, kterou spatřují kromě života beze strachu také v lepším vzdělání a kvalitaci, než jakých sami dosáhli“.

*ale i facilitátora a pomocníka učitele“ (HORŇÁK in LECHTA (ed.), 2010, s. 393). Pokud se navíc jedná o pedagogického asistenta romského původu, napomáhá ještě více ke zlepšení komunikace školy s romskými rodinami a je „partnerem při realizaci multikulturní výchovy“ (ŠOTOLOVÁ, 2003, s. 82). Romský pedagogický asistent bývá v úzkém kontaktu s příslušnými romskými rodinami, rád pracuje s dětmi a pro jejich problémy má na základě vlastních zkušeností maximální možné pochopení. Představuje spojovací článek mezi českým učitelem a romským žákem spolu s jeho rodinou – určité přemostění oboustranných jazykových, kulturních i sociálních bariér. Jeho přítomnost na školách „je důležitá pro minoritní i majoritní společnost, přispívá k vzájemnému poznání“<sup>36</sup>.*

### 3.4 Asistent pedagoga jako součást týmu

Zajištění inkluzivního prostředí na školách vyžaduje spolupráci všech pedagogických i nepedagogických pracovníků, k nimž je po právu řazen i pedagogický asistent. Jeho úkolem je podílet se společně se všemi dalšími zaměstnanci školy a školských poradenských pracovišť na utváření vhodných podmínek pro edukaci dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných i speciálních školách. Spolupracující tým by měli spolu s asistentem tvořit minimálně všichni učitelé třídy, v níž asistent působí, školní speciální pedagog nebo psycholog (pokud je ve škole zaměstnán) a rodiče dětí, pro které byla funkce asistenta pedagoga zřízena. V ideálním případě by se měl do týmové práce aktivně zapojit též ředitel školy – přinejmenším proto, že za průběh a kvalitu realizovaného výchovně vzdělávacího procesu i za případnou tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami právně zodpovídá. Jestliže

---

<sup>36</sup> Mezi další podpůrné prostředky využívané při začleňování romských žáků do běžných základních škol patří především doplňující vzdělávání pedagogů (v podobě protipředsudkových tréninků, poznávání romské kultury a jazyka, zvládnutí didaktických metod pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami), „vytváření vzájemné důvěry mezi školou a rodiči, zavedení inkluzivního kurikula..., zavedení přípravných ročníků...“ ad. (JANEBOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007, s. 295). Dále v ČR existuje řada různých projektů věnujících se edukaci Romů – mj. např. aktivity: Nová škola, Step by Step, Hnutí R, Slovo 21, Athinganoi, Škola pro všechny, Varianty atd.

ustanovení asistenta ve třídě doporučilo školské poradenské zařízení, měli by zástupci tohoto zařízení, kteří mají v péči děti, na něž je asistentova činnost primárně zaměřena, vést v patrnosti počínání pedagogických pracovníků participujících na výuce těchto dětí a v případě potřeby je i korigovat (UZLOVÁ, 2010, s. 49–50).

Pedagogický asistent je rovnocenným členem pedagogického sboru a jako takový by měl „*mít přiděleno vlastní pracovní místo ve sborovně nebo v některém kabinetě, ...prostor pro ukládání pracovních materiálů a pomůcek, měl by dostat klíče od školní budovy apod.*“ (2010, s. 50). Bohužel ne vždy jsou v praxi tyto technické požadavky ani základní principy v přístupu k asistentovi a jeho zapojení do kolektivu pedagogů respektovány, natož dodržovány.

### 3.4.1 Osobnostní předpoklady a kompetence

Funkci asistenta pedagoga by měli zastávat motivovaní a zodpovědní lidé (UZLOVÁ, 2010, s. 45) vyznačující se patřičným vědomostním zázemím, kladným vztahem k dětem, ochotou dále se vzdělávat, spolupracovat a pomáhat, komunikativností, trpělivostí, pracovitostí, důsledností a schopností ovládat své emoce (DROTÁROVÁ, 2006, s. 92). Uzlová (2010) navíc zdůrazňuje nároky na jejich tvořivost, kreativitu, flexibilitu, spolehlivost, vstřícnost, empatii a laskavost, vyrovnanost a důslednost.

Studiem ke splnění kvalifikačních předpokladů nabývá pedagogický asistent příslušných znalostí a **odborných kompetencí**. Díky nim se dokáže orientovat ve své pracovně-právní, odborné i sociální roli/pozici, v systému školy a její (vnitřní) organizaci, ve školských právních předpisech, v základních pedagogických pojmech, v obecných zásadách pedagogické praxe (to zahrnuje jeho přípravu na výuku, podporu v průběhu vyučování, orientaci v systému hodnocení žáků a pobytu dítěte ve škole) a také v systému spolupracujících institucí (např. z oblasti školství, poradenství, policie, nestátních neziskových organizací, sociální a zdravotní péče nebo ústavní výchovy). Též získává schopnosti spolupracovat při výchovně vzdělávacím procesu ve třídě s příslušným učitelem, pedagogicky pracovat s dětmi a podporovat je při zvládání školních požadavků, správně reagovat na běžné výchovné a vzdělávací problémy, rozpoznávat potřeby žáků, zamezovat a předcházet

konfliktům či nedorozuměním mezi dětmi, školou, rodinou a případně dalšími institucemi (UZLOVÁ, 2010, s. 59–60).

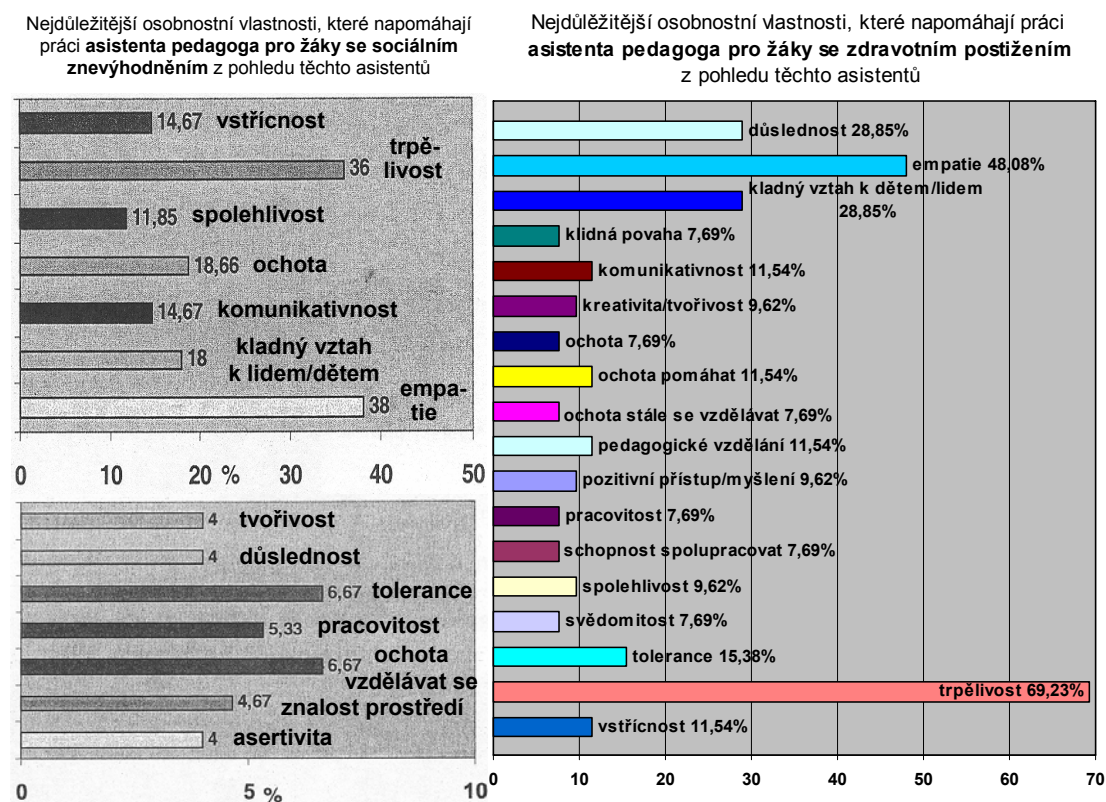
#### **3.4.1.1 Vlastnosti napomáhající výkonu profese asistenta pedagoga**

V této a v následující podkapitole chci prezentovat výsledky části svého průzkumného šetření, která byla realizována pomocí otevřených otázek (cíle, metody ad. aspekty šetření popisují v kapitole 4). Zároveň nabízím srovnání s výsledky získanými v rámci projektu Programu MŠMT na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy v roce 2006 „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“ (DROTÁROVÁ, 2006, s. 7).

**Asistenti** pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (před pěti lety) nejčastěji považovali za osobnostní předpoklady, které usnadňují jejich práci, empatii, trpělivost, ochotu pomáhat, kladný vztah k dětem, vstřícnost, komunikativnost a spolehlivost. S menší frekvencí uváděli tvořivost, důslednost, toleranci, pracovitost, ochotu vzdělávat se, znalost prostředí a asertivitu (DROTÁROVÁ, 2006, s. 74–75). Aktuální názor asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením naopak značně upřednostňuje trpělivost před empatií (obsahuje ji o pětinu více výpovědí) a nezmiňuje znalost prostředí. Jinak se s předchozím celkem shoduje. Nad hranicí 7 % se nachází i četnost výskytu vlastností ve výpovědích, které první skupina asistentů nenavrhovala vůbec, popř. se objevily jen u minimálního množství dotazovaných (např. u jednoho). Jedná se o pedagogické vzdělání, pozitivní přístup, svědomitost, schopnost dobře spolupracovat, (obecně) ochotu a klidnou (nevýbušnou) povahu.

Lze tedy pozorovat, že současní asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením si uvědomují potřebu náležitého vzdělání více než asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním před pěti lety. Zda je tento rozdíl způsoben odstupem času či rozdílným zaměřením asistentů, není možné posoudit. I přesto je to však podstatný posun k lepšímu. Zároveň se ve výpovědích jasně zračí větší důraz na trpělivou a klidnou, nevznětlivou osobnost. Dalším přínosem je asistentovo uvědomění si nutnosti kvalitně spolupracovat s dalšími pracovníky atp. Pro možnost

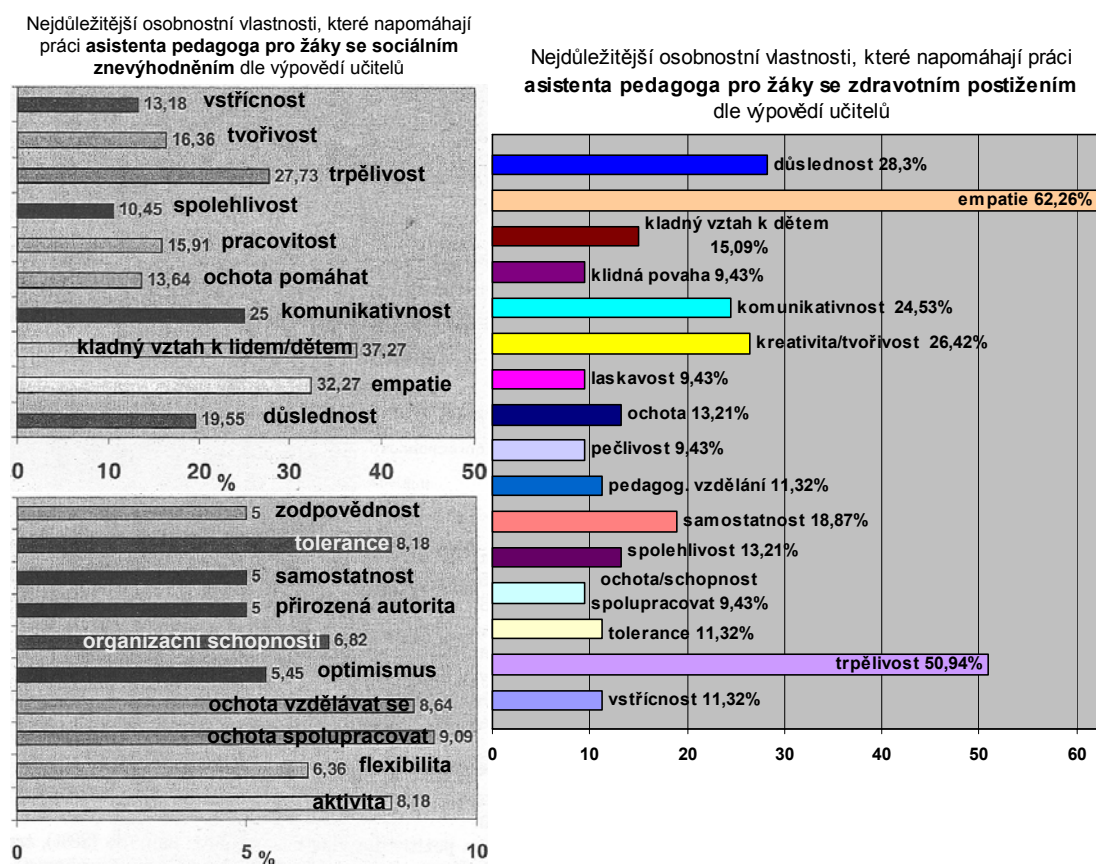
vizuálního srovnání nejčastěji zastoupených vlastností u obou skupin připojují následující pruhové grafy<sup>37</sup>.



**Učitelé** spolupracující s asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním v roce 2006 za nejdůležitější osobnostní vlastnosti napomáhající práci těchto asistentů (podobně jako dnešní učitelé spolupracující s asistenty pro žáky se zdravotním postižením) pokládali empatii, trpělivost, důslednost a také kladný vztah k lidem/dětem. Procentuální míra zastoupení těchto vlastností v jejich odpovědích se však podstatně liší. Učitelé u asistentů pro žáky se zdravotním postižením se skoro dvakrát víc shodují na důležitosti empatie (62,26 % oproti 32,27 %) a trpělivosti (50,94 % oproti 27,73 %) než první skupina učitelů. Naopak kladný vztah k dětem i obecně k lidem je ve výpovědích těchto učitelů až na sedmé příčce četnosti (15,09 %) na rozdíl od prvního místa v zastoupení (37,27 %) u skupiny učitelů z roku 2006 (DROTÁROVÁ, 2006, s. 72).

<sup>37</sup> První dva (menší) grafy byly s drobnými grafickými úpravami převzaty z publikace: DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4, s. 75. Třetí graf byl vytvořen na základě výsledků z vlastního průzkumného šetření (viz kapitulu 4).

Na škále četnosti od 27 % do 5 % se v názorech obou skupin učitelů pohybují kreativita/tvořivost, komunikativnost, samostatnost, spolehlivost, ochota, vstřícnost, tolerance, ochota/schopnost spolupracovat, pracovitost, ochota vzdělávat se a zodpovědnost. Ve výpovědích první skupiny učitelů (z roku 2006) se častěji vyskytují ještě organizační schopnosti, flexibilita, optimismus a přirozená autorita (DROTÁROVÁ, 2006, s. 72–73). Druhá skupina silněji akcentuje také pedagogické vzdělání, pečlivost, laskavost, klidnou povahu, otevřenost, vytrvalost a obětavost. Tyto nejčastěji uváděné pozitivní vlastnosti lze porovnat na následujících grafech<sup>38</sup>.



Mezi zajímavé vlastnosti objevující se pouze ve výpovědích učitelů, v jejichž třídě pracují asistenti pedagoga primárně s dětmi se zdravotním postižením, patří **speciálně pedagogické vzdělání**, smysl pro humor, schopnost improvizace, odolnost vůči stresu, ale i nevměšování se do práce učitele – neorganizování žáků, které může

<sup>38</sup> První dva (menší) grafy byly s drobnými grafickými úpravami převzaty z publikace: DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. ISBN 80-86856-22-4, s. 73. Třetí graf byl vytvořen na základě výsledků z vlastního průzkumného šetření (viz kapitolu 4).



svědčit o tom, že v některých případech jsou tito asistenti zapojováni do práce s ostatními žáky zcela minimálně (pro více informací o možných důvodech tohoto počínání viz podkapitolu 4.6 Závěry a doporučení).

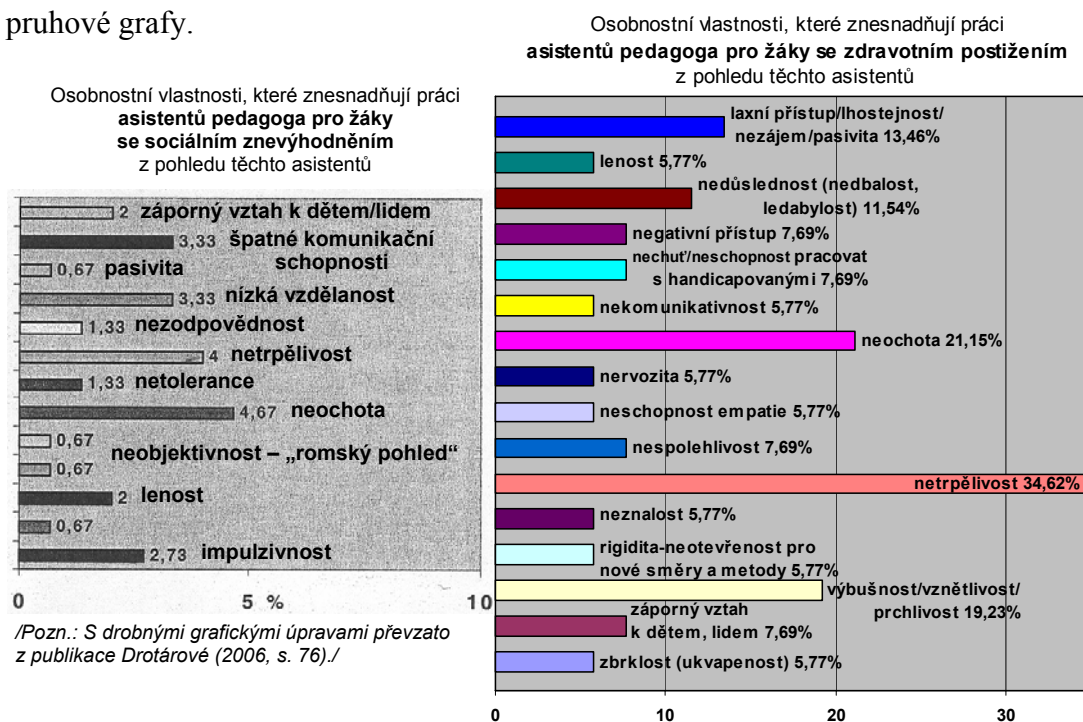
Oproti závěrům z této části projektu Programu MŠMT (srov. DROTÁROVÁ, 2006, s. 76–78; např.: „...výrazně méně vnímají asistenti důležitost důslednosti, ochoty spolupracovat, pracovitosti, samostatnosti a zodpovědnosti“) asistenti pedagoga pracující se žáky se zdravotním postižením vyzdvihují důslednost, a pracovitost dokonce o něco více než samotní pedagogové. Ochotu spolupracovat skoro stejně silně. Nicméně význam samostatnosti i tito asistenti vnímají slaběji (přibližně třikrát) a zodpovědnost neuvědli vůbec.

### 3.4.1.2 Vlastnosti znesnadňující výkon profese asistenta pedagoga

Ve výzkumu Drotárové (2006, s. 69) jen velmi málo **asistentů** pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (pouze 32,67 % zúčastněných respondentů z řad pedagogických asistentů) zodpovědělo otázku, jaké osobnostní vlastnosti by jim mohly znesnadňovat vykonávání jejich práce. V mém šetření byla situace lepší – na tuto otázku odpovědělo 82,62 % asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením. 3,85 % asistentů špatně pochopilo otázku a namísto osobnostních charakteristik popisovalo situace a jiné faktory, které jejich práci negativně ovlivňují. Zbývající asistenti (na rozdíl od spolupracujících učitelů) jednoduše neodpověděli. Tento jev může být podle Drotárové (2006, s. 69) způsoben tím, že „výpověď“ „o sobě“ je vždy náročnější; popř. neschopností konkrétně vlastnost pojmenovat.

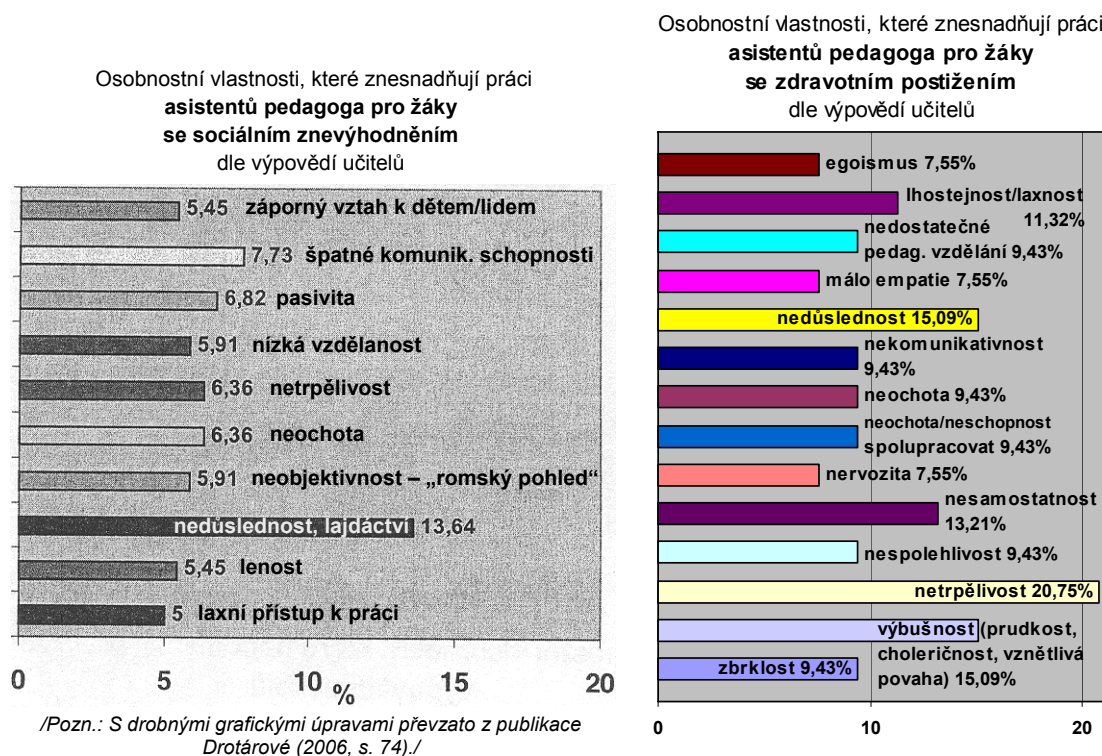
I přes malý počet odpovědí asistentů z roku 2006 lze zaznamenat, že za nejvíce problematické vlastnosti pro svou práci považují neochotu (4,67 %), netrpělivost, špatné komunikační schopnosti, nízkou vzdělanost, impulzivnost, záporný vztah k dětem (popř. lidem) a lenost (2 %) (DROTÁROVÁ, 2006, s. 76). Podle velmi slabé odezvy na tuto problematiku výzkumníci usoudili, že tito asistenti možný vliv svých negativních vlastností nevnímají natolik silně (srov. DROTÁROVÁ, 2006, s. 77) jako učitelé (popř. ředitelé), kteří s nimi spolupracují. Tato skutečnost se však v aktuálních výpovědích asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nezopakovala. Jejich odpovědi, které se v mnoha položkách shodují s názorem spolupracujících učitelů, svědčí o relativně dobré sebereflexi. Jako již v předešlé

podkapitole pro ně největší roli hraje otázka trpělivosti. Zároveň si – na rozdíl od první skupiny asistentů pedagoga ze staršího výzkumu – tito asistenti uvědomují, jak moc jejich práci může záporně ovlivnit např. laxní či dokonce negativní přístup, pasivita, nedůslednost, neznalost, nespolehlivost nebo zbrkllost, popř. nervozita. Zcela specifickou kategorií u této skupiny asistentů představuje vlastnost nazvaná: „nechuť/neschopnost pracovat s handicapovanými“, která se ve výpovědích asistentů objevila vícekrát než např. nekomunikativnost, „rigidita“, neschopnost empatie, zbrkllost, neznalost ad. Míru četnosti zastoupení nejčastěji uváděných negativních vlastností (v odpovědích obou typů pedagogických asistentů) demonstrují následující pruhové grafy.



Učitelé z roku 2006 spolupracující s asistenty pedagoga při práci s dětmi ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí skoro dvakrát častěji než všechny ostatní záporné vlastnosti uváděli nedůslednost a lajdáctví (13,64 %). S podobnou intenzitou (15,09 %) na negativní důsledek tohoto charakterového rysu poukazovali i současní učitelé spolupracující s pedagogickými asistenty pro děti se zdravotním postižením. Mimo to však ještě mnohem silněji tito učitelé pociťují nebezpečný vliv netrpělivosti (20,75 %) a výbušnosti/vznětlivosti asistentů (15,09 %), která se ve výpovědích předchozí skupiny pedagogů objevuje pouze v 1,36 % dotazníků, a to pod názvem prchlivost; popř. je částečně zahrnuta do emoční nestability (2,73 %) (DROTÁŘOVÁ, 2006, s. 74).

Mezi nežádoucí vlastnosti, jejichž působení si samotní asistenti dostatečně neuvědomují, zato však učitelé (převážně ti spolupracující s pedagogickými asistenty pro žáky se zdravotním postižením) ano, patří především nesamostatnost, sobectví (egoismus) a neschopnost týmové spolupráce. O tom, jak nesmírně je asistentova schopnost vzájemně spolupracovat s učitelem důležitá, svědčí i další negativní rysy asistentů uváděné učiteli pod výrazy typu: „podkopávání autority učitele za jeho zády“, „manipulativnost“, „přílišná ambicióznost“, „přehnaná empatie a přebírání úkolů a práce učitele – zasahování do činností pedagoga“ či např. „soutěživost“, „rivalita mezi pedagogem a asistentem“. Hlavní negativní vlivy, které mohou ohrozit práci asistentů pedagoga podle názoru učitelů, opět připojuji i v grafické podobě.



Paralelně k neobjektivnosti, nekritičnosti či k tzv. „romskému pohledu“, objevujícím se mezi zápornými vlastnostmi znesnadňujícími práci asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, se mezi vlastnostmi ztěžujícími působení asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením vyskytovaly: „přílišná péče o dítě s postižením (mateřský přístup) – bránění rozvoji samostatnosti“, soucit, lítostivost, přecitlivělost i dokonce obecně citlivost (patrně však ve významu právě přecitlivělosti, protože v pozitivním slova smyslu se citlivost nacházela i mezi vlastnostmi usnadňujícími práci asistentů)... Je tedy zřejmé, že asistenti by každopádně neměli svojí činností dětem zabraňovat v rozvoji

k samostatnosti a učitelům by neměli znesnadňovat práci či znemožňovat vytvoření objektivního pohledu na začleněné dítě, ba právě naopak.<sup>39</sup>

### 3.4.2 Vzájemná komunikace a spolupráce

*„Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebýt příliš dominantní ani submisivní“* (UZLOVÁ, 2010, s. 45). Jeho postavení v kolektivu žáků nebo kolegů s sebou nepřináší nikterak jednoduché situace. Pomocí mu v nich mohou být pracovníci školských poradenských zařízení či přímo speciální pedagog nebo psycholog školy, ve které asistent působí. Tito odborníci by mu měli poskytovat **metodické vedení a podporu**, zacílené na úspěšné zvládnutí jeho povinností k žákům, rodičům dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i k týmu spolupracovníků. Asistenta je důležité podpořit v administrativních i praktických záležitostech. Speciální pedagogové mají za úkol pomoci mu v oblastech typu: *„základní orientace v rámcových a školních vzdělávacích programech... či obsahů ...vzdělávání v jednotlivých předmětech“* Také by mu měli objasnit *„specifika a potřeby jednotlivých žáků se zdravotním postižením – individuální možnosti a schopnosti žáka,... tvorbu, realizaci a hodnocení individuálních vzdělávacích plánů, ...denní režim, psychohygienické zásady vyučování, vhodné formy podpory žáka – využití vhodných metodických materiálů, didaktických a kompenzačních pomůcek, speciální přístupy a metody práce, přiměřené hodnocení žáka, vhodné formy spolupráce s rodinou žáka“* (ŠMEJKALOVÁ, TEPLÁ, 2007, s. 22–23).

Inspiraci, jak se pohybovat v složité síti sociálních vztahů, do níž při své práci každodenně vstupují, mohou asistenti získávat také při tzv. **supervizi**. Jedná se o odborně vedenou výuku, podporu, pomoc a zpětnou vazbu, v případě asistentů pedagoga nejčastěji realizovanou ve skupinové podobě. Příležitost k sebereflexi mohou asistenti získávat díky pravidelně organizovaným setkáním s jinými asistenty,

---

<sup>39</sup> Na druhou stranu se však i mezi pedagogickými respondenty odpovídajícími na otázku po možných negativních vlastnostech asistentů objevil vyučující, který dané pole dotazníku nechal prázdné s odůvodněním, že má s asistentem pedagoga pro žáky se zdravotním postižením pouze vynikající zkušenosti.

na kterých společně diskutují o problémech spojených se svou prací, čerpají z cizích zkušeností apod., čímž se snaží o zkvalitnění své práce a zvýšení svých profesionálních kompetencí (UZLOVÁ, 2010, s. 62–63).

**Ve vztahu k žákům se zdravotním postižením, k žákům-cizincům nebo k žákům se sociálním znevýhodněním** (tedy k těm, jimž mají svou činnost primárně pomáhat zvládat náležitosti školní docházky) si asistenti musí hned na začátku vymezit jasné mantinely a pravidla tak, aby z jejich strany nevznikl přehnaně autoritativní či příliš benevolentní přístup. Neměli by na děti klást nepřiměřené nároky a přetěžovat je, ani jim napovídat a snažit se, aby za každou cenu uspěly. Nesmějí každý neúspěch těchto dětí pokládat za své selhání. Naopak by jim měli dát příležitost samostatně se rozhodovat, zvládat běžné úkoly a rozvíjet svou soběstačnost (UZLOVÁ, 2010, s. 52).

Kvalitu asistentova **vztahu k ostatním dětem ve třídě** ovlivňuje mj. jeho vztah k vyučujícímu. Pokud asistent učitele nerespektuje či zpochybňuje učitelovu autoritu, může sice zpočátku získat sympatie některých žáků, později však musí od dětí očekávat stejné nepřijetí a nepřející chování, jaké projevil sám k učiteli. Zároveň je důležité dětem vysvětlit smysl asistentova působení, jeho pozici, kompetence a pravomoce ve třídě. V některých případech by ho mohly považovat „za nespravedlivou výhodu jen pro jednoho žáka“. Jestliže je asistentovým úkolem mj. také pomáhat jemu přidělenému žákovi (popř. žákům) s navázáním kontaktu se spolužáky, jeho vztah k nim nabývá na zásadnosti. Má-li sám potíže s komunikací s dětmi, absolutně nemůže danou roli prostředníka naplnit (2010, s. 53–54).

**S rodiči začleněných žáků** by měl pedagogický asistent (spolu se třídním učitelem) pravidelně komunikovat, informovat je o prospěchu a chování dětí, dávat jim doporučení pro domácí přípravu atd. Též by rodiče měli doma při učení s dětmi užívat stejné metody jako asistent ve škole, aby děti nebyly zbytečně mateny. „*Nedaří-li se najít shodu mezi asistentem a rodiči..., je třeba to řešit s pomocí týmu*“ (2010, s. 51 a 54–55). Asistent by se při jednání s rodiči měl vyvarovat přílišného zdůrazňování neúspěchů dítěte, častých stížností na jeho chování, kritiky domácí přípravy atp.

### 3.4.3 Specifika vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem

Celkovou odpovědnost za školní vzdělávání žáků však nese třídní učitel a další vyučující, kteří by měli asistentovi (jenž je povinen pracovat pod jejich vedením a podle jejich pokynů) pravidelně zadávat instrukce pro jeho další práci. Je záhodno, aby ho motivovali podnětnými radami a doporučeními k přípravě vhodných didaktických pomůcek, k iniciativě a kreativitě. Zadávání a kontrola domácích úkolů, řízení školní práce a její hodnocení, stejně jako klasifikace výkonu a chování dětí by však měly zůstat vždy v režii učitele. Asistent by neměl být nucen pracovat sám s celou třídou bez přítomnosti učitele. Všichni pedagogové participující spolu s asistentem na edukačním procesu v jedné třídě si tedy musí jasně vymezit hranice svého působení, stanovit sledované cíle, pravidelně sledovat průběh a výsledky svého úsilí ad. Samostatná práce asistenta pedagoga s integrovanými žáky (navzdory probíhajícímu vyučování ze strany učitele) by však neměla převažovat nad jejich zapojením do společné práce celé třídy (UZLOVÁ, 2010, s. 50 a 53).

Ze zkušeností asistentů vyplývá, že **souhra a jednota s učitelem** je nutnou podmínkou asistentské intervence ve třídě. „*Pokud učitel a asistent netáhnou za jeden provaz, kázeň ve třídě se brzy rozjede*“ (PIKOUSOVÁ, 2010, s. 25). O uchování dobrých vzájemných vztahů musí usilovat jak asistent, tak vyučující. Asistent by proto neměl nepřiměřeně zasahovat do kompetencí učitele, mluvit do obsahu hodin nebo kritizovat učitelem používané metody. Jeho chyby by měl opravovat pouze taktně, tajně a nenápadně, nebo na ně učiteli poukázat zpětně – po vyučování v soukromí a v nepřítomnosti žáků (za velmi nevhodné i neprospěšné, popř. nerozumné je považováno stěžovat si na učitele v rozhovoru s ředitelem či rodiči). Naopak asistent je tím pravým, kdo může učiteli v jeho slabé chvílce pomoci. Během hodin by však svými činy neměl vyrušovat a odvádět pozornost dětí od učitelova výkladu. Pikousová dále doporučuje neřešit s učitelem žákovské problémy o přestávkách, nýbrž plně využít tento čas k odpočinku a oddechu.

Asistent ani učitel by spolu neměli soupeřit o lásku dětí. Zbytečně tím narušují vzájemný vztah. Nebezpečí však představuje i možné zneužívání pedagogické asistence. Pedagogům nepřísluší zařazovat mezi činnosti asistenta úkoly, které spadají primárně do jejich pracovní náplně, a ulehčovat si tím svou práci či se zbavovat nemilých povinností. Pedagogičtí asistenti se musí v těchto případech

ohradit! Zpočátku může mít však učitel před asistentem trému a považovat ho „za zloděje svých nápadů a osvědčených pedagogických postupů“ (2010, s. 25). Opětovaný přátelský úsměv může být značnou pomocí oběma pracovníkům během celého školního roku, obzvláště když se blíží jeho konec a stoupá stres i únava.

### 3.5 Možná úskalí při práci asistentů pedagoga

Při každé práci dochází ke vzniku rozličných problémů, kterým je třeba se postavit a konstruktivně je řešit. Není tomu jinak ani v případě asistentů pedagoga. Přestože některá nebezpečí byla už zmíněna, považuji za důležité uvést zde souhrnně ta nejčastější z nich. V případě praktické oblasti práce ve škole Šmejkalová s Teplou (2007, s. 23–24) uvádějí např. problémy způsobené nestanovenými či nejasně stanovenými kompetencemi souběžně působících pracovníků v jedné třídě, popř. nedostatečně vymezenými činnostmi asistenta pedagoga.<sup>40</sup> Další úskalí představuje absence metodické podpory asistenta, a pokud se jedná o asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením, může dojít i k nevhodnému „využívání asistenta pedagoga ze strany rodiny žáka..., k nebezpečí zneužívání podpůrných asistenčních služeb tam, kde dětské schopnosti stačí“ (2007, s. 24).

Z obecného pohledu se jako problematická jeví i silně nemotivující výše platu asistentů a nízká úroveň jejich psychohygieny – problémy ze zaměstnání na ně doléhají i mimo pracovní dobu. Kvůli společenským a zároveň pracovním návštěvám v rámci téže komunity mnohdy nevnímají hranice mezi osobním volnem a zaměstnáním. Cítí se přetížení a nedocení. „Z dlouhodobého hlediska těchto asistentům pedagoga hrozí syndrom vyhoření a další psychické problémy“ (DROTÁROVÁ, 2006, s. 68). Pokud asistenti nebudou dostatečně připraveni na zvládání stresových situací, jejich problémy s psychickou zátěží ještě zesílí a zintenzivní (2006, s. 82).

Důsledkem dlouhodobého stresu mohou asistenti začít pochybovat o smyslu své práce. Prožijí citové i mentální vyčerpání a v jejich postojích, emocích, vztazích

---

<sup>40</sup> Uzlová (2010) navíc ještě zdůrazňuje, jak je důležité asistenta ve škole přijmout a při jeho nástupu do práce ho představit celému pedagogickému sboru, neboť se má stát jeho rovnocenným členem.

i v tělesné rovině se projeví syndrom vyhoření<sup>41</sup>. Proto by neměli do práce vstupovat s přehnaným nadšením a idealismem nebo s nereálně vysokým očekáváním, přesahujícím jak jejich možnosti, tak potenciál školy. Měli by umět odhadnout své schopnosti a síly, nesnažit se uspět za každou cenu. Je třeba, aby se naučili odmítat nepřiměřené požadavky, moudře si svou práci organizovat a pamatovat i na odpočinek. K jejich psychické a fyzické pohodě přispějí i zdravé přátelské vztahy s jejich spolupracovníky (UZLOVÁ, 2010, s. 55).

### 3.6 Aktuální tendence v českém vzdělávacím systému

Jak ukazují statistické údaje Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV), připojené k práci v podobě přílohy č. 5, počet asistentů pedagoga od doby jejich uzákonění stoupl již na více než dvojnásobek. Díky snaze o realizaci inkluzivního přístupu ve vzdělávání na všech našich školách lze očekávat, že množství pedagogických asistentů se bude i nadále rozrůstat.

Otázku jejich financování řeší MŠMT každoročně (počínaje rokem 2005) mj. vyhlašováním dotačních řízení na poskytnutí finančních prostředků na projekty několika podobných rozvojových programů. V letech 2005–2009 jsme se mohli setkat s rozvojovým programem zaměřeným na *Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním*; v roce 2011 (podobně jako již v několika letech minulých) ministerstvem byly realizovány projekty rozvojového programu *Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením v soukromých a církevních školách* (více informací na [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

Aktuální je v současné době i téma novely vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která se práce asistentů pedagoga také velmi týká. (Jak bylo již uvedeno, původně plánovaný návrh novely je připojen k práci v příloze

---

<sup>41</sup> Mezi jednotlivé příznaky syndromu vyhoření patří např. „*sklíčenost, popudlivost, pocit bezmocnosti, nesoustředěnost, zapomnětlivost, vyvolávání konfliktů, neochota procovat s lidmi.*“ (UZLOVÁ, 2010, s. 55). K somatickým symptomům se pak řadí vysoký krevní tlak, snadná unavitelnost, poruchy spánku a příjmu potravy ad.



č. 2.) Ministerstvo školství však na konci roku 2010 pozdrželo předání nové varianty vyhlášky do legislativní rady vlády a iniciovalo její přepracování. Tato novela v § 3, odst. 5 a 6 mj. jasně podporovala snahu přesunout zejména hraniční děti selhávající na základních školách a potažmo všechny žáky vzdělávající se podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu (ŠVANCAR, 2011b, s. 16). Reakce na tento čin v podobě dopisu adresovaného ministru školství ČR podepsaného převážně členy pracovních skupin k NAPIVu prezentuji v příloze č. 6 a aktuální stanovisko MŠMT k inkluzivnímu vzdělávání<sup>42</sup> v příloze č. 7.

Snaha o zrušení základních škol praktických vyplývá mimo jiné z tzv. štrasburského rozsudku, ve kterém Česká republika u Evropského soudu pro lidská práva prohrála spor s osmnácti mladými Romy z Ostravska. Mezi požadavky vyplývající z tohoto rozsudku patří také změny ve školském systému, na něž reaguje právě NAPIV. Ten by měl *„postupně zajistit lepší podmínky pro znevýhodněné děti“* (ČTK, 2011, s. 5).

Podle MŠMT se o splnutí základních škol a základních škol praktických dá však uvažovat, až když se podaří vytvořit na školách běžného vzdělávacího proudu podmínky pro edukaci žáků s lehkým mentálním postižením, které budou srovnatelné se současnými podmínkami poskytovanými základními školami praktickými (ŠVANCAR, 2011b, s. 16). Mezi tyto podmínky patří pochopitelně i dostatek asistentů pedagoga na školách, a proto se všechny případné legislativní změny týkají i oblasti jejich pracovního uplatnění a zaměření.

---

<sup>42</sup> Aktuální stav novely vyhlášky č. 73/2005 Sb. a vyhlášky č. 72/2005 Sb. popisuje ministr školství v dopise takto: *„Legislativní změny v tom smyslu, v jakém byly očekávány, by zakládaly další nároky na ekonomické toky ze státního rozpočtu. Na toto ovšem nejsou připraveny související právní předpisy. Proto se provedly v obou vyhláškách pouze „rychlé“ změny, aby byla okamžitě eliminovaná možnost diskriminace některých skupin žáků, nastavily se kvalitní a skutečně informující systémy ve školských poradenských službách a vytvořily se podmínky dosažitelnosti prostředků pedagogické a speciálně pedagogické podpory pro všechny skupiny žáků. V této podobě jsou návrhy novel obou vyhlášek připraveny před jednáním v poradě vedení MŠMT na začátku ledna 2011.“*

Na podporu základních škol praktických a k podnícení (nových) úvah o zařazování romských dětí do těchto škol bych ještě ráda odcitovala příspěvek Jiřího Pilaře (in ŠVANCAR, 2011a, s. 13), etopeda a předsedy Asociace speciálních pedagogů, otištěný v Učitelských novinách na počátku tohoto roku: *„Nedávno jsem se setkal s příkladem, kdy dva Romové byli zařazení do zvláštní školy, absolvovali ji, pak vystudovali Romskou střední školu sociální v Kolíně a nyní studují školu vysokou. Měl to být důkaz špatného zařazení dětí do typu školy. Je to možné. Ale zároveň se vkrádá otázka, zda by tyto děti byly schopné tohoto vývoje při permanentním školním neúspěchu v běžné škole. Jaká by asi byla jejich budoucnost? Není to spíš doklad toho, jak kvalitně je základní škola praktická pro další život i studium připravila?“*

## 4 Do jaké míry je asistent pedagoga učiteli skutečně pomoci?

Cílem poslední kapitoly této práce je prezentovat a analyzovat zjištění vyplývající z malého průzkumného šetření<sup>43</sup> provedeného dotazníkovou formou mezi vzorkem českých asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a vzorkem učitelů z našich škol, kteří denně s asistentem (popř. asistenty) pedagoga pro žáky se zdravotním postižením spolupracují. Šetření bylo inspirováno dvěma vybranými částmi projektu Programu MŠMT na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy v roce 2006<sup>44</sup>.

### 4.1 Předpoklady a cíle

Hlavním smyslem šetření bylo uskutečnit orientační sondáž zaměřenou:

1. na osobnostní předpoklady pro výkon profese českých asistentů pedagoga pracujících přednostně s dětmi se zdravotním postižením;
2. na míru přínosu/pomoci daného typu asistentů působících na českých ZŠ učitelům, kteří s nimi spolupracují, jak ve vyučovacích hodinách, tak mimo ně.

Sekundární záměr průzkumného šetření představuje porovnání získaných zjištění s výsledky z (výše zmíněných) vybraných částí projektu „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“ z roku 2006, ze kterého šetření vycházelo jak po metodologické, tak tematické stránce. Konkrétně se jedná o část výzkumu zaměřenou na osobnostní profil asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním (srov. DROTÁROVÁ, 2006, s. 69–78) a o část porovnávající

---

<sup>43</sup> Prezentace a zpracování realizovaného průzkumného šetření se metodologicky opírá o publikace Pucha (2008), Chráska (2003), Chráska (2007) a Drotárové (2006); v oblasti otevřených otázek dotazníku i o publikace Švaříčka, Šedové a kol. (2007) a Hendla (2008). Pro přesné bibliografické údaje viz seznam literatury (uvedený před seznamem příloh a samotnými přílohami k práci).

<sup>44</sup> „Vzdělávání asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním – reálná východiska a výhledy“, publikovaného téhož roku Lucií Drotárovou pod názvem *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*.

výpovědi učitelů a asistentů pedagoga (srov. DROTÁROVÁ, 2006, s. 85–90). Cílovou skupinu pedagogických asistentů jsem však zaměnila a namísto působení asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním jsem se věnovala problematice práce asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením.

Z toho vyplývá, že předpokládané odlišnosti či rozdíly mezi zjištěními plynoucími z mého šetření a výsledky oficiálního výzkumu MŠMT z roku 2006 budou mimo jiné důvody (např. omezenou reprezentativnost získaného vzorku respondentů, chyby respondentů při sociální percepci ad.) ovlivněny, popř. způsobeny dvěma faktory zásadní povahy, a to časovým odstupem pěti let od doby, kdy byl realizován výzkum MŠMT, a záměrnou záměnou zkoumaného typu asistentů pedagoga. I přes pětiletý časový rozestup však považuji výsledky obou zvolených oblastí z daného projektu za přínosné a v mnoha aspektech i dostatečně směrodatné<sup>45</sup>. Proto informace získané z původního dotazníkového šetření MŠMT neslouží jen jako inspirační zdroj pro realizovanou sondáž, ale i jako dobrá paralela a množina faktů, se kterou lze nové výsledky porovnávat a vytvořit si tak na práci asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním i pro žáky se zdravotním postižením poměrně ucelený, i když pouze orientační, pohled.

Cílem první části šetření bylo prozkoumat vliv osobnostních vlastností a charakterových rysů asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na vykonávání jejich profese. Z důvodu přesnější specifikace byl poté tento vliv rozlišen na pozitivní a negativní. Otázky, na které jsem se následovně snažila získat odpovědi, lze shrnout takto:

- Jaké vlastnosti napomáhají výkonu profese asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením?

---

<sup>45</sup> V oblasti osobnostních předpokladů pro práci asistentů pedagoga je pětiletý časový posun do značné míry zanedbatelný. V části věnované vyučovacím i nevyučovacím činnostem asistentů pedagoga a jejich přínosu učitelům může hrát roli větší, proto je třeba mít ho při porovnávání jednotlivých poznatků o práci rozdílných typů asistentů stále na paměti. Mé šetření však dané situace a skutečnosti pouze mapuje – za účelem získání bližšího vhledu do vymezené problematiky. Při realizaci následného výzkumu (např. v rámci práce diplomové) bude třeba pracovat s výsledky aktuálními, popř. pořízenými v přibližně stejném časovém období.

- Které z nich jsou nejzásadnější pro tyto asistenty a které pro učitele s nimi spolupracující?
- Jak se odlišují od vlastností napomáhajících výkonu profese asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, uvedených těmito asistenty a spolupracujícími učiteli v dotaznících z roku 2006?<sup>46</sup>
- Jaké vlastnosti znesnadňují výkon profese asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením?
- Které z nich jsou nejzásadnější pro tyto asistenty a které pro učitele s nimi spolupracující?
- Jak se odlišují od vlastností znesnadňujících výkon profese asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním, uvedených těmito asistenty a spolupracujícími učiteli v dotaznících z roku 2006?

Cílem druhé části šetření bylo prozkoumat, jak hodně jsou asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením učitelům českých základních škol v hodinách i mimo ně doopravdy nápomocni a jak by jejich potenciální přínos učitelům mohl být ve skutečnosti veliký (kdyby byl plně realizován). Nezodpovězené otázky zněly:

- Nakolik jsou v současnosti asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením učitelům ZŠ ve stanovených oblastech týkajících se vyučovacích aktivit pomoci?
- Jak vysoký je potenciál (možnosti/schopnosti) asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením pomoci učitelům ZŠ ve stanovených oblastech týkajících se vyučovacích aktivit?
- Nakolik jsou v současnosti asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením učitelům ZŠ ve stanovených oblastech mimo vyučovací hodinu pomoci?
- Jak vysoký je potenciál (možnosti/schopnosti) asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením pomoci učitelům ZŠ ve stanovených oblastech mimo vyučovací hodinu pomoci?
- Vykonnávají asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením stejné/podobné vyučovací a nevyučovací aktivity jako asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním?
- Jaké se vyskytují rozdíly mezi reálnou i potenciálně možnou pomocí učitelům ze strany obou typů asistentů pedagoga ve stanovených oblastech vyučovacích i nevyučovacích aktivit?

---

<sup>46</sup> Otázky napsané menším písmem přímo souvisejí až s druhotným záměrem mého šetření.

## 4.2 Použité metody

V průzkumném šetření byly použity metody vycházející z metodiky výzkumu MŠMT z roku 2006 (srov. DROTÁROVÁ, 2006, s. 8–9), se kterým celé šetření dále pracuje. Konkrétně se jedná o metodu dotazníkového šetření polostrukturovaným dotazníkem (částečně upraveným speciálně pro toto šetření a částečně využívajícím již existující nástroje měření) a o kvalitativní (i kvantitativní) analýzu textů otevřených otázek dotazníku. Celkově byl v rámci šetření užit jediný dotazník vytvořený tak, aby oslovoval jak učitele spolupracující s asistenty pedagoga, tak samotné asistenty pedagoga. Získaná data byla poté roztríděna podle profese respondentů a množina dat splňující výběrová kritéria vzorku dále sumárně popsána a zkoumána.

### 4.2.1 Dotazník

Při tvorbě dotazníku jsem vycházela z popisu vybraných použitých dotazníků v publikaci Drotárové (2006, s. 9, 68 a 84–85). Popsaný materiál byl dále částečně pozměněn z důvodu záměny typu cílové skupiny asistentů pedagoga (z asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním na asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením). Přibyly k němu (kontaktní) filtrační otázky na demografické údaje (druh školy a pedagogického působení), úvodní prohlášení i závěrečné poděkování. Nevyplněný dotazník připojuji k této práci jako přílohu č. 8.

Dotazník o čtyřech stranách obsahuje otevřené (nestrukturované) i uzavřené či polouzavřené (strukturované) položky. Podle typu a cíle položek je dotazník rozdělen do čtyř hlavních částí (nepočítaje nadpis, úvodní informaci a závěrečné poděkování), označených římskými číslicemi.

#### 4.2.1.1 Část 1: Obecné údaje

První oddíl nazvaný ‚Obecné údaje‘ obsahuje funkcionální kontaktní a zároveň filtrační položky zjišťující demografické údaje respondentů (podle kterých byly vyplněné dotazníky v závislosti na výběrových kritériích vzorku speciálně roztríděny a některé i vyřazeny – pro podrobnější informace viz následující podkapitolu Výběr

vzorku)<sup>47</sup>. Dále lze tyto položky ještě rozlišit na otevřené, nestrukturované a polouzavřené, strukturované – tzv. polytomické, s výběrem odpovědí (CHRÁSKA, 2007, s. 163–170).

#### **4.2.1.2 Část 2: Osobnostní profil asistentů pedagoga**

Dvě prostřední části dotazníku obsahují pouze tzv. obsahové (výsledkové) položky zjišťující údaje zcela zásadní pro splnění stanovených cílů šetření. První se soustřeďuje na prozkoumání vlivu osobnostních vlastností a charakterových rysů asistentů pedagoga na vykonávání jejich profese, a proto je označena jako ‚Otevřený dotazník zaměřený na osobnostní profil asistentů‘. Respondentům je určen jen předmět, k němuž se mají vyjádřit (tj. vlastnosti, které podle nich napomáhají výkonu profese asistenta pedagoga, a vlastnosti, které podle nich naopak tuto profesi znesnadňují), jinak nejsou nijak usměrňováni. Jedná se tedy o otevřenou položku dotazníku (CHRÁSKA, 2007, s. 164–167).

#### **4.2.1.3 Část 3: Kvalita školních aktivit asistentů pedagoga**

Druhá z prostředních částí (celkově v dotazníku třetí) je pojmenována ‚Dotazník s hodnotící škálou zaměřený na školní aktivity asistentů pedagoga‘ a předkládá respondentům výběrové – škálové položky (CHRÁSKA, 2007, s. 158–159, 167). Jedná se o případ, kdy určité kvalitě stanovené oblasti vyučovacích i nevyučovacích aktivit asistentů pedagoga je přiřazována kvantitativní hodnota na jednostranné (pětistupňové) numerické posuzovací škále. Tato škála je tvořena řadou čísel od jedné do pěti, které odpovídají různým mírám posuzované vlastnosti (jedna je minimum, pět maximum). Kvalita stanovených oblastí je dvojí – v prvním a třetím oddílu této části ji představuje skutečná velikost přínosu (míra pomoci) asistenta pedagoga učiteli ve vyučovacích hodinách i mimo ně /tyto části mapují

---

<sup>47</sup> Přestože Chráska (2007, s. 164, 168) varuje, že dotazy na demografické údaje o respondentovi není z psychologického hlediska příliš vhodné umisťovat na začátek dotazníku, zvolila jsem tuto variantu z důvodu lepší grafické přehlednosti a logického uspořádání dotazníku. Vzhledem k relativně malému množství požadovaných demografických informací (potřebných k roztřídění dotazníků dle cílových skupin respondentů) jsem se nebála vyvolání nedůvěry ani pochybností o anonymitě dotazování.

reálný stav/; ve druhém a čtvrtém díle ji představuje možná velikost přínosu (míra pomoci) asistenta pedagoga učiteli ve vyučovacích hodinách i mimo ně /tyto části mapují potenciál asistentů/.

Výzkumníci z roku 2006, z jejichž práce tento dotazník vychází, jednotlivé škálové položky stanovili podle kategorií získaných analýzou pracovních náplní soudobých českých asistentů pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí (DROTÁROVÁ, 2006, s. 9). Aby bylo možné vzájemně porovnávat výši kvality těchto stanovených oblastí u pedagogických asistentů jak pro žáky se sociálním znevýhodněním, tak pro žáky se zdravotním postižením, bylo nutné ponechat většinu škálových položek stejných (přestože z analýzy pracovních náplní současných českých asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nevycházejí a dá se předpokládat, že v některých oblastech se tyto náplně práce od pracovních náplní prvního typu asistentů budou odlišovat). Drobné úpravy byly provedeny u vyučovacích aktivit „i.“ a „j.“, kde namísto „Formulace pokynů, otázek a návodů na práci v romském jazyce“ bylo použito „Přeformulování pokynů, otázek a návodů na práci žákům, kteří to potřebují“ a namísto „Vysvětlování neznámých slov a pojmů v romském jazyce“ pouze „Vysvětlování neznámých slov a pojmů“. Navíc byla ještě připojena vyučovací aktivita „l. Pomoc při překonávání sociálních bariér“, která se zdála pro působení asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením poněkud vhodnější než aktivita „k. Pomoc při překonávání kulturních bariér“, přesto však i tato byla v dotazníku ponechána. V oblastech mimo vyučovací hodinu byla jen „h. Spolupráce s romskou komunitou, jejíž děti navštěvují vaši školu“ nahrazena položkou „h. Spolupráce se společenstvími lidí se zdravotním postižením, mezi které patří i děti z Vaší školy“. Zbytek položek zůstal nezměněn.

Všech dvanáct stanovených oblastí vyučovacích aktivit asistentů pedagoga a čtrnáct oblastí mimo vyučovací hodiny je uvedeno buď v příloze práce č. 8 s nevyplněným formulářem dotazníku, nebo v příloze č. 9, obsahující tabulky se získanými údaji z dotazníků s hodnotící škálou.



#### 4.2.1.4 Část 4: Připomínky a podněty

Poslední díl dotazníku je vyhrazen pro libovolné připomínky respondentů a jiné podněty (nejlépe k tématu dotazníku). Nese nadpis „Prostor pro jakékoliv připomínky a další podněty k dotazníku“. Celá položka by se do jisté míry dala označit podle Chrásky (2007, s. 164–165) za funkcionálně psychologickou položku, sloužící k tomu, aby respondent mohl vyjádřit a uvolnit své napětí, které u něho při vyplňování dotazníku vzniklo. Zároveň má však daný „prostor pro připomínky“ zcela jasné logické opodstatnění a nutno podotknout, že v praxi se velmi osvědčil a informace respondenty do něj vepsané jsou pro šetření velkým přínosem. Učitelé i asistenti jimi vysvětlují, jaké důvody je vedli k zatržení příslušných odpovědí v dotazníku, upozorňují na nedostatky, které ze svého pohledu a na základě svých zkušeností mohou spíše odhalit než já, atd.

#### 4.2.1.5 Nebezpečí dotazníkového šetření

Nelze však opomínat, že dotazníkové šetření s sebou nese jistá rizika. Zjišťuje totiž od respondentů nikoliv, jací doopravdy jsou, ale jen jak sami sebe vidí, popř. jak chtějí být viděni (CHRÁSKA, 2007, s. 163–164). Tento negativní faktor je v šetření částečně eliminován podáním stejného dotazníku jak pedagogickým asistentům (kteří přirozeně přikládají své úloze v edukaci subjektivně velkou důležitost – zvláště při měření dotazníky s použitím právě hodnotících škál), tak učitelům, kteří s nimi denně spolupracují. I tak je však pravděpodobné, že učitelé i asistenti mohou podléhat „*chybám sociální percepce a podvědomě si připisovat větší zásluhu na úspěších, menší na neúspěších*“ (DROTÁROVÁ, 2006, s. 84), které při práci se žáky vzniknou. Přesto je však třeba mít stále na paměti, že data získaná dotazníkem disponují jen podmíněnou platností a že interpretovat je musíme jen velmi obezřetně s důrazem na odlišení objektivních zjištění od subjektivních soudů (2007, s. 164).

#### 4.2.2 Výběr vzorku

V případě průzkumného šetření by nebylo vhodné (natož pak reálné) zkoumat celý základní soubor, nejen protože se jedná pouze o orientační sondáž, ale i protože

v minulém školním roce podle Ústavu pro informace ve vzdělávání ho tvořili 4 044 asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a pochopitelně ještě více s nimi spolupracujících učitelů (viz přílohu práce č. 5).

Jednou ze snah šetření bylo provést **vícenásobný** (náhodný) **výběr vzorku**, při kterém všechny prvky souboru mají stejnou pravděpodobnost, že budou vybráni. Uplatnění náhody zajišťuje objektivitu (srov. CHRÁSKA, 2007, s. 20–22). Výběr byl realizován bez vracení – tzn., že vybraní respondenti již zůstávali mimo základní soubor. Vícetupňový výběr jak asistentů pedagoga působících na českých základních školách, tak učitelů českých základních škol spolupracujících při své pedagogické činnosti s minimálně jedním asistentem pedagoga probíhal takto: Základní skupinu vyššího řádu představovaly všechny školy ČR. První stupeň výběru se uskutečnil (náhodným) vybráním čtyř krajů (konkrétně hlavního města Prahy, Jihočeského kraje, Královéhradeckého a Olomouckého). Poté z těchto krajů bylo osloveno vždy určité množství náhodně vybraných škol, resp. ředitelů těchto škol (druhý stupeň výběru) s prosbou o možnost rozdáni/rozeslání dotazníku pro asistenty pedagoga a s nimi spolupracující učitele v jejich škole. Třetí a čtvrtý stupeň výběru byl poté poněkud specifický. Jednalo se totiž o záměrný anketní výběr, který již nezávisel na náhodě, ale na tom, zda škola vůbec nějakého asistenta pedagoga zaměstnávala, na úsudku ředitele školy a poté i na rozhodnutí samotných asistentů a učitelů zapojit se do šetření.

Tato prvotní snaha se mj. zároveň v procesu šetření potýkala s úsilím získat i přes omezené možnosti „lidských zdrojů“, času a i přes limitovaný přístup k respondentům (PUNCH, 2008, s. 53) alespoň přijatelné množství vyplněných dotazníků (minimálně třicet od každé skupiny respondentů). Toto úsilí nakonec zvítězilo nad snahou o vícenásobný výběr vzorku, stejně jako míra objektivity a reprezentativnosti vzorku zajištěná „v odborné literatuře doporučovaným“ typem jeho výběru nad mírou objektivity a reprezentativnosti vzorku zajištěnou alespoň přijatelným množstvím vyplněných dotazníků.

Z těchto důvodů jsem kromě vícenásobného výběru použila (za účelem kontaktování většího počtu spolupracujících respondentů) navíc ještě i dvě „nouzová řešení“. První z nich spočívalo v oslovení škol, u kterých jsem si byla zcela jistá, že alespoň jednoho asistenta pedagoga zaměstnávají. Takovýto veřejnosti přístupný

(ne ovšem vyčerpávající) seznam čtyřiceti tří českých škol jsem získala díky „Soupisu projektů církevních škol k rozvojovému programu „Asistent pedagoga (AP)“ pro rok 2011“<sup>48</sup>. Kontakty z tohoto seznamu jsem tedy využila a oslovila i ředitele těchto škol.

Druhé „nouzové řešení“ vycházelo ze skutečnosti, že řada českých škol i jejich pedagogických pracovníků je v současné době zaplavena obrovským množstvím všelijakých dotazníků, které by měli vyplnit. Kvůli poměrně omezeným časovým možnostem i stoupající únavě a pracovnímu zápřahu těchto pracovníků však není v současné době jejich (průměrná) ochota spolupracovat s tím, kdo provádí na škole nějaké výzkumné šetření, příliš vysoká. Z důvodu zajištění vyšší návratnosti aspoň nějaké části rozdaných/rozeslaných dotazníků jsem tedy využila možnosti kontaktovat cílovou skupinu asistentů pedagoga a učitelů, kteří s nimi spolupracují, přímo přes jejich kolegy, přátele, příbuzné, kamarády atd. Poprosila jsem také několik svých známých pohybujících se ve školství, pokud znají někoho z cílové skupiny, pro niž je dotazník určen, aby mu vytvořený dotazník předali.

Výběr vzorku byl tedy značně omezen technickými nedostatky a limity provázejícími toto šetření. Tyto nežádoucí a nepříliš pozitivně působící vlivy je nutné v pozdějším „skutečném“ výzkumu (realizovaném např. pro účely následné diplomové práce) pochopitelně co nejvíce eliminovat.

#### 4.2.3 Sběr dat

Problematika strategie získání dat je poměrně složitá, protože stejně jako předchozí otázka výběru vzorku může i způsob, kterým jsou data shromažďována, ovlivnit jejich kvalitu, a právě ta determinuje důvěryhodnost výsledků. Kvalita dat podle Puncha (2008, s. 57–61) závisí především na jejich reliabilitě (stabilitě odpovědí) a validitě, na návratnosti a také na náladě a postojích respondenta v době

---

<sup>48</sup> Soupis byl uveřejněn na internetových stránkách MŠMT v souvislosti s dotačním řízením na poskytnutí finančních prostředků na projekty rozvojového programu Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením v soukromých a církevních školách na rok 2011, vyhlášeným pod č. j.: 27 476/2010-27.

vyplňování dotazníku. Cílem dobrého sběru dat je vytvořit pro tyto faktory takové podmínky, aby možná kvalita získaných dat byla co nejvyšší.

Zajistit pozitivní a kooperativní přístup respondenta k dotazníku není příliš jednoduchou záležitostí, zvláště když metodou sběru dat je **dotazník samostatně vyplňovaný respondentem** (PUNCH, 2008, s. 82). Přesto jsem se pokusila v zájmu maximalizace kvality sbíraných dat učinit dotazník pro pedagogické pracovníky co nejatraktivnější. To mělo podpořit i výši jeho návratnosti. Největší důležitost byla přikládána nejkratší možné délce dotazníku, kterou se nakonec podařilo udržet na čtyřech stranách, a jednoduchosti vyplňování. Ta byla zajištěna mimo jednoduché škálování i např. možností vyplňovat dotazník jak elektronicky, tak v papírové podobě. Z technických důvodů byl dotazník pro asistenty pedagoga i pro učitele s nimi spolupracující sloučen do jediného formuláře tak, aby školy nebyly zahlceny několika dotazníky současně a mohly s dotazníkem flexibilněji nakládat. Ze stejných důvodů došlo i k záměrnému nevymezení typu asistenta pedagoga, jehož se má celá dotazovaná problematika týkat. Dotazníky byly oficiálně určeny všem typům pedagogických asistentů, a až na základě filtračních otázek byly pro další zpracování využity pouze dotazníky od asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením a od učitelů, kteří spolupracují pouze s tímto typem asistentů.

Samotná distribuce dotazníků proběhla pomocí elektronické pošty na osobní či školní emailové adresy ředitelů škol a jejich zástupců. Rozesílaný email byl opatřen doprovodným dopisem, vysvětlením účelu dotazníků, prosbou i poděkováním a dalšími prostředky k dosažení co největší spolupráce ředitelů či jejich zástupců při předání dotazníků svým zaměstnancům<sup>49</sup>. **Distribuce dotazníků a sběr dat se uskutečnily během prvního čtvrtletí roku 2011.**

---

<sup>49</sup> Zatímco u Drotárové (2006, s. 9) bylo rozšíření dotazníků ve školách z důvodu minimalizace možnosti ovlivňování jednotlivých skupin respondentů postupné, v případě tohoto průzkumného šetření nebylo potenciálnímu (vzájemnému) ovlivňování respondentů (mimo jejich informování o tom, že dotazník vyplňovat dohromady nemají) nijak zabráněno. Stalo se tak jak z důvodů časových (postupnou distribuci nebylo možné zajistit), tak i na základě obav, že ředitelé škol nebudou ochotni vyhovět žádosti o předání dotazníku zaměstnancům dvakrát, v neposlední řadě z důvodu minimální šance, jakkoli následný proces vyplňování dotazníků korigovat.

Závěrečná fáze celého procesu byla již méně kontrolovatelná. Navrácení vyplněných dotazníků od adresátů vyskytujících se po celé ČR bylo bohužel omezeno limity soukromého studentského šetření a ve většině případů ho nebylo možné ovlivňovat. Záviselo převážně na zodpovědnosti a na možnostech samotných respondentů, popř. ředitelů oslovených škol a jejich zástupců. Převážná část vyplněných dotazníků se navrátila prostřednictvím emailové komunikace, některé jsem na školách vyzvedla v tištěné podobě osobně a jiné byly zaslány zpět poštou<sup>50</sup>.

Protože nebyly k dispozici informace o tom, kolik je na oslovených českých školách zaměstnáno pedagogických asistentů ani kolik učitelů s nimi ve svých hodinách spolupracuje, nelze stanovit přesnou výši návratnosti dotazníků. Další problém představuje distribuce dotazníků přes ředitele škol. Jak s dotazníkem dále naložili, není vždy známo.

#### 4.2.4 Analýza dat

Z množiny všech sebraných dat byly před jejich analýzou nejprve vyloučeny dotazníky nesplňující stanovená kritéria cílů průzkumného šetření. V první fázi byli vyřazeni respondenti, kteří dotazník vyplnili, přestože jim konkrétně určen nebyl (např. školní speciální pedagog, ředitel školy apod.), poté následovali ti, u nichž nebylo jasně zatrženo, do jaké skupiny adresátů dotazníku patří (např. zatrhli položku „Jiné (uveďte)“, ale neuvedli, jakou funkci ve škole zastávají; popř. nezatrhli žádnou z položek), a ti, kteří danou funkci zastávali v jiném než aktuálním školním roce. Předposlední kolo vyřazování vzniklo realizací původního plánu zaměřit šetření pouze na skupinu asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením, a proto malá část dotazníků věnovaná asistentům pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním nebyla pro analýzu použitelná. Tím vznikl soubor dotazníků rozhodný pro cíl první části šetření zaměřený na osobnostní profil asistentů pedagoga

---

<sup>50</sup> Na tomto místě bych chtěla ještě s vděčností poznamenat, že několik paní ředitelek a zástupkyň překonalo má očekávání a vyšlo mi během šetření obrovsky vstříc. Samy dotazníky ve škole pro své kolegy a kolegyně vytiskly a zařídily jejich rozšíření a vyplnění i navrácení do mých rukou, za což jim velmi děkuji.

pro žáky se zdravotním postižením. Čítal **padesát dva** dotazníky od daného typu pedagogických asistentů a **padesát tři** dotazníky od spolupracujících učitelů.

Cíl druhé části šetření byl však záměrně vymezen pouze na asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením působící na školách základních. Přestože toto zúžení okruhu asistentů značně limituje možnost porovnávat získané výsledky o kvalitě jejich školních činností s výsledky Drotárové (2006) zaměřenými na asistenty pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí ze všech typů českých škol, bylo upřednostněno před tímto druhotným záměrem šetření (srovnáním obou druhů dotazníkových šetření) v zájmu jeho záměru primárního. Zúžení zkoumaného pole asistentů totiž umožňuje získat lepší vhled do problematiky působení daných asistentů na škole (i když jen základní), než kdyby byla smíchána dohromady a poté analyzována všechna data posuzující hromadně asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením působící ve školách základních, mateřských, speciálních, středních ad. Pro účely druhé části šetření byla tedy z již probraného souboru vyplněných dotazníků vyloučena navíc skupina dotazníků zabývajících se asistentem pedagoga pro žáky se zdravotním postižením působícím v mateřské, střední, speciální nebo praktické škole. K analýze zůstaly **třicet čtyři** dotazníky vyplněné danými asistenty pedagoga z českých základních škol a **třicet devět** dotazníků od učitelů spolupracujících na základních školách s daným typem asistentů.

Získaná data byla systematicky organizována a prozkoumána s cílem dospět k závěrům hledaným výzkumnými otázkami. Proces zahrnoval shrnutí a redukci dat, jejich popisnou analýzu (za pomoci výpočtů průměrných a procentuálních hodnot jednotlivých kategorií a s použitím grafů a tabulek) a následující analýzu vztahovou – kvantitativní i kvalitativní (tu především u dat obsažených v otevřených položkách dotazníku – část I a hlavně IV).

#### 4.3 Výsledky 1: Osobnostní profil asistentů pedagoga

Osobnostní profil pedagogických asistentů zkoumala druhá část dotazníku pomocí dvou otevřených položek. Pro kvantifikaci těchto položek, jejichž volnost při vyhodnocování dotazníku může působit řadu obtíží, je nutné provést dodatečnou

kategorizaci všech odpovědí (CHRÁSKA, 2007, s. 165–166). Tím vznikne menší počet zvolených kategorií, nicméně jistá informace se ztratí. Pro účely tohoto orientačního šetření je to dostačující. V pozdějším výzkumu lze využít pouze nejfrekventovanějších typů odpovědí jako nabídek pro položky uzavřeného typu.

Zjištění vzešlá z této části šetření byla již v práci **uvedena** a tématicky využita **v podkapitole 3.4.1** zabývající se osobnostními předpoklady a kompetencemi asistentů pedagoga. Z dříve popsaných výsledků vyplývá, že pedagogický asistent pro žáky se zdravotním postižením by měl disponovat především velikou mírou trpělivosti. Měl by být pedagogicky vzdělaný, empatický, kreativní i důsledný. Svou funkci by měl vykonávat ochotně, s dostatečným zanícením pro věc i pro druhé lidi.

#### 4.4 Výsledky 2: Pomoc asistenta pedagoga učiteli při vyučovacích hodinách

Jednotlivé kategorie vyučovacích aktivit asistentů pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí stanovené výzkumníky z roku 2006 (srov. DROTÁROVÁ 2006, s. 84) byly předlohou pro kategorie užitě s minimálními úpravami v dotazníkovém šetření zaměřeném na asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením. Pro možnost jejich porovnání uvádím následující přehled.

##### **Zkoumané vyučovací aktivity asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením**

*/aktivity lišící se od aktivit druhého typu asistentů jsou podtrženy/*

- |   |  |
|---|--|
| a. Udržování disciplíny žáků ve vyuč. hod.                                  | g. vykonávání dozoru o přestávkách;  |
| b. individuální přístup k žákům<br>ve vyučovacích hodinách;                 | h. pomoc při vzdělání méně zdatných žáků<br>(např. při psaní, kreslení apod.);           |
| c. příprava vyučovacích pomůcek pro žáky;                                   | i. <u>přeformulování pokynů, otázek a návodů<br/>na práci žákům, kteří to potřebují;</u> |
| d. pomoc při organizaci práce ve třídě;                                     | j. <u>vysvětlování neznámých slov a pojmů;</u>   |
| e. pomoc při aktivizování žáků na hodinách;                                 | k. pomoc při překonávání kulturních bariér;  |
| f. schopnost žáky nadchnout vlastním<br>chováním (získat je, motivovat je); | l. <u>pomoc při překonávání sociálních bariér.</u>                                       |

### **Zkoumané vyučovací aktivity asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním**

*/aktivity lišící se od aktivit druhého typu asistentů jsou podtrženy/*

- |  |   |
|--|---|
| a. Udržování disciplíny žáků ve vyuč. hodinách;                          | g. vykonávání dozoru o přestávkách;   |
| b. individuální přístup k žákům ve vyučovacích hodinách;                 | h. pomoc při vzdělání méně zdatných žáků (např. při psaní, kreslení apod.); |
| c. příprava vyučovacích pomůcek pro žáky;                                | i. <u>formulace pokynů, otázek a návodů na práci v romském jazyce;</u>      |
| d. pomoc při organizaci práce ve třídě;                                  | j. <u>vysvětlování neznámých slov a pojmů v romském jazyce;</u>             |
| e. pomoc při aktivizování žáků na hodinách;                              | k. pomoc při překonávání kulturních bariér.                                 |
| f. schopnost žáky nadchnout vlastním chováním (získat je, motivovat je); |   |

Všechny odpovědi respondentů k této i k následující části šetření připojuji k práci přehledně graficky upravené v tabulkách, seřazených podle četnosti jednotlivých hodnot i podle odpovědí jednotlivých respondentů, aby bylo možné porovnat, co každý z nich odpověděl v jaké části dotazníku. Přehled všech získaných dat k této části šetření je obsažen v příloze práce č. 9.

#### **4.4.1 Reálný stav**

Výzkum Drotárové i průzkumné šetření zkoumalo názor pedagogických asistentů i učitelů, kteří s nimi spolupracují, na to, do jaké míry je asistent učiteli ve výše uvedených aktivitách pomoci. Číslo jedna na numerické škále představovalo pomoc minimální, číslice pět maximální. Pokud tedy asistent pedagoga danou činnost skoro (popř. vůbec) nevykonává, nebo ji vykonává tak, že tím učiteli nijak nepomáhá, ztrhli respondenti hodnotu jedna. Grafy v následujících podkapitolách ukazují průměr uváděných hodnot.

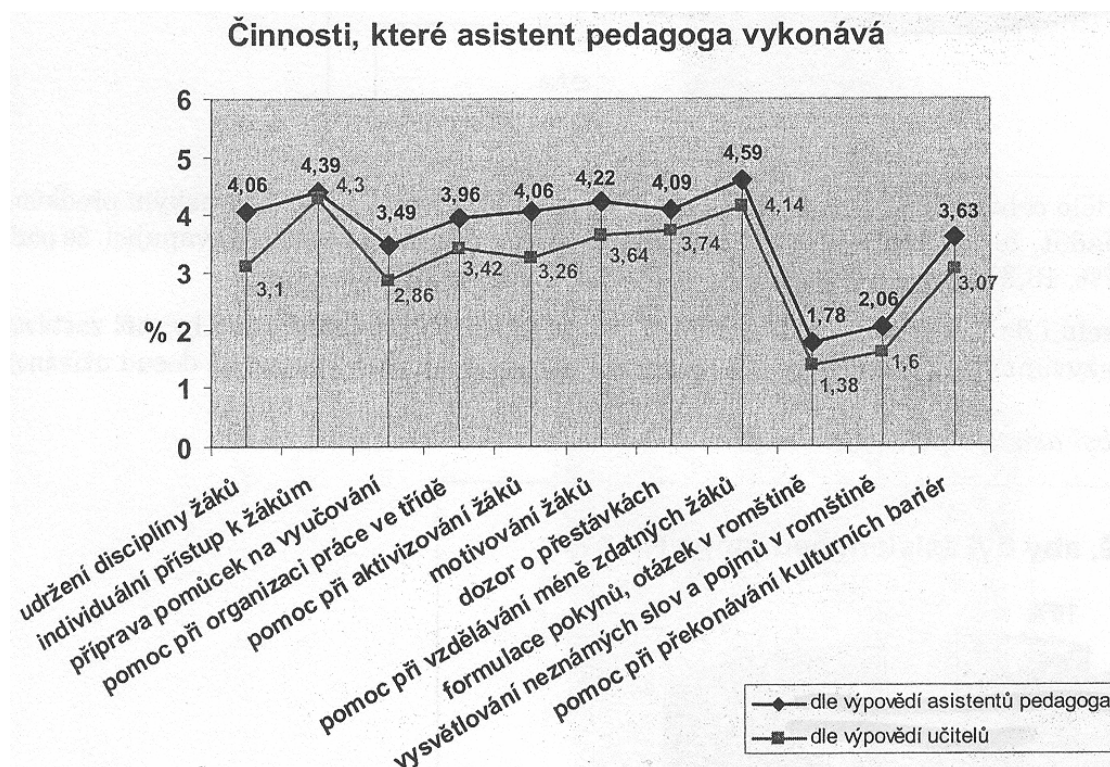
##### **4.4.1.1 Činnosti vykonávané asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním**

Drotárová (2006, s. 85–86) nabízí porovnání pohledu asistentů a učitelů na to, „*jaké činnosti asistent pedagoga v rámci práce na vyučovacích hodinách reálně vykonává*“ (viz graf na následující straně). Je patrné, že asistenti pedagoga v souladu s očekáváním opravdu vnímají svoji činnost i její význam silněji než učitelé. Největší



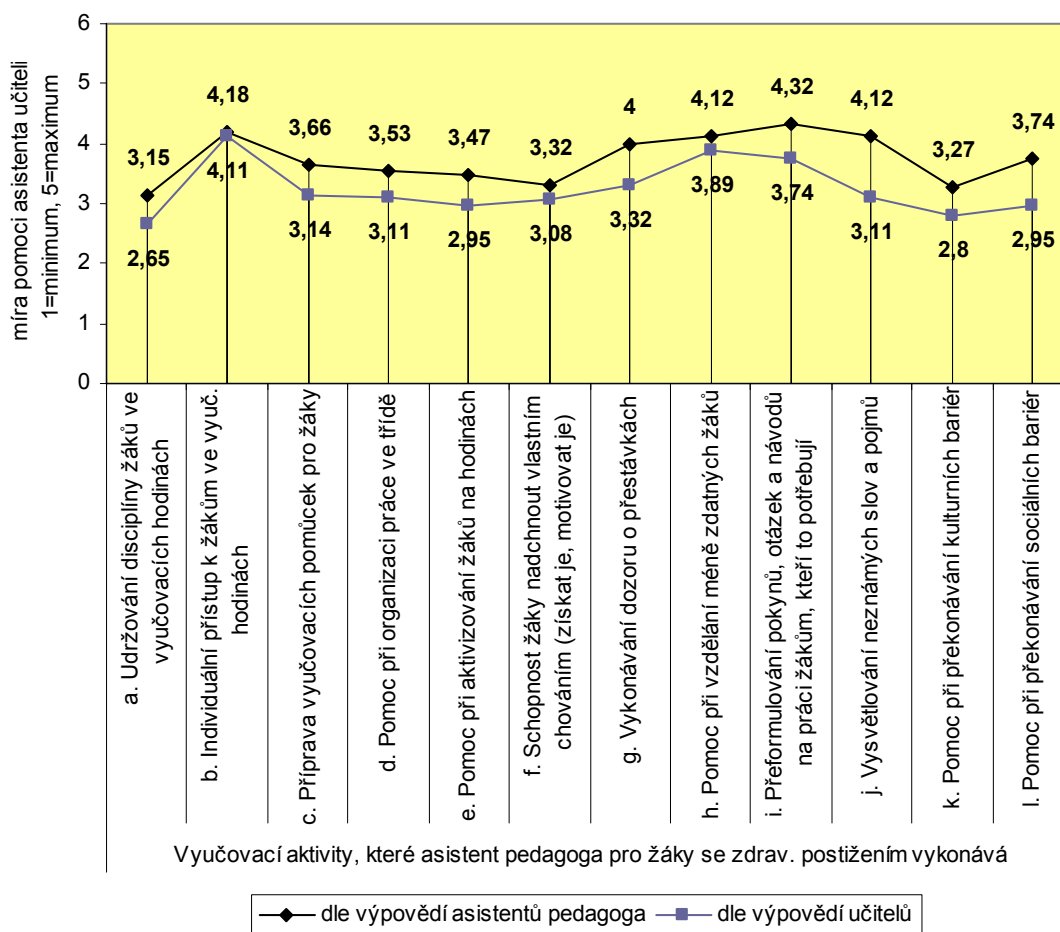
rozdíl v názorech obou skupin byl zaznamenán v kategorii zjišťující, zda asistent pomáhá učiteli s udržováním disciplíny žáků. Výzkumníci ho přisuzují převážně rozdílné představě asistentů a učitelů o významu pojmu „disciplína“. Stejný důvod nejspíše ovlivnil i poněkud více odlišné vnímání asistentů a učitelů pomoci asistenta s aktivizováním žáků. Každá ze skupin respondentů slovo aktivizování pravděpodobně interpretuje jinak.

Schopnost asistenta naplnit a rozpoznat potřeby učitele souvisí také s jeho vzděláním. Kvalifikovaný asistent je schopen potřebám lépe rozumět a s učitelem je konzultovat. Rozdílné vnímání některých vyučovacích aktivit, vyplývající z následujícího grafu, zapříčinila mj. skutečnost, že v době realizace výzkumu Drotárové byla kvalifikace daných asistentů pedagoga na poměrně nízké úrovni (na počátku roku 2006 nemělo požadovanou kvalifikaci 88 % sledovaných asistentů). Učitelé i asistenti se takřka shodují v názoru, do jaké míry je asistentova činnost přínosem pro individuální práci s žáky. Přestože by tito asistenti měli napomáhat i např. v odstraňování jazykových bariér romských dětí, výzkum potvrdil skutečnost, že asistenti v hodinách romštinu příliš nepoužívají. Položky zaměřené na její využití získaly nejnižší hodnocení jak od učitelů, tak od asistentů. Všechny výsledky je možné porovnat na následujícím grafu (převzato z DROTÁROVÁ, 2006, s. 85).



#### 4.4.1.2 Činnosti vykonávané asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na základních školách

Aktuální „průměrný“ pohled učitelů a asistentů pedagoga (pro žáky se zdravotním postižením) působících na základních školách na přínos vyučovacích aktivit vykonávaných asistenty ukazuje následný spojnicový graf.



I tito pedagogičtí asistenti přikládají své činnosti pochopitelně větší důležitost než učitelé. Největší rozdíl se projevil v pohledu daných pedagogických pracovníků na položku zjišťující, zda asistenti pomáhají učiteli s vysvětlováním neznámých slov a pojmů. Tato skutečnost může být způsobena mj. tím, že učitelé při výuce nemohou sledovat všechno asistentovo počínání a nemají přehled o tom, jak často asistenti dětem vysvětlují neznámé výrazy. Zároveň je třeba přičíst velkou váhu i jevu, který dokazují tabulky, připojené v příloze č. 9. Jedná se o velkou rozmanitost ve zkušenostech oslovených asistentů i učitelů. Přestože vypočítaná průměrná hodnota podává určitý obraz reality, nelze opomínat ani fakt, že v hodnocení výše

kvality každé z kategorií asistenty vykonávaných vyučovacích aktivit byly minimálně jednou zastoupeny všechny hodnoty (tedy číslice 1–5). Protože výběrem vzorku ani sběrem dat nebylo možné více zajistit, aby učitelé vyplnění dotazník byli přímo těmi, kteří spolupracují s odpovídajícími pedagogickými asistenty vyplněními dotazník (mohou spolupracovat s jinými pedagogickými asistenty tohoto typu, kteří dotazník nezodpověděli), může každá skupina respondentů z větší části popisovat jinou „skutečnost“. Tímto odůvodněním lze vysvětlit i trochu větší rozdíl mezi názory učitelů a asistentů na pomoc s dozory o přestávkách.

Druhý největší rozdíl ve výpovědích asistentů a učitelů představovala nově přidaná položka překonávání sociálních bariér. Patrně ho však zapříčinila odlišná představa respondentů o významu daného slovního spojení. Se statisticky zanedbatelným rozdílem se učitelé i asistenti shodli na významu asistenta pedagoga pro zajištění individuálního přístupu k žákům. Podle učitelů je tato oblast asistentovy pomoci ve vyučovacích hodinách pro ně přínosem největším.

#### **4.4.1.3 Porovnání**

Mimo asistentovo užívání romštiny ve vyučovacích hodinách, které u druhé skupiny asistentů nebylo zkoumáno, vykazují celkově asistenti pedagoga pro žáky se zdravotním postižením o trochu nižší průměrné hodnoty svého přínosu než druhý typ asistentů. Tento fakt je patrně způsoben tím, že vymezené oblasti vyučovacích aktivit jsou více zaměřeny na práci s celou třídou než např. pouze se svěřeným žákem se zdravotním postižením. (Roli hraje pochopitelně i zúžení oblasti dat týkajících se daného typu asistentů pedagoga pouze na asistenty působící na školách základních oproti působení druhého typu asistentů na školách všech druhů.) Podle výpovědí těchto asistentů i učitelů (vepsaných do IV. části dotazníku) závisí asistentova pomoc učiteli se všemi žáky velmi silně na tom, jakým způsobem je handicapován žák (popř. žáci), pro které byla funkce asistenta pedagoga ve třídě primárně zřízena. Pokud asistent pomáhá dítěti např. i s většinou sebeobslužných úkonů, nezbývá mu prostor na pomoc učiteli v práci s ostatními žáky. Přesto se však v obou případech této části dotazníkového šetření potvrdila shoda jak učitelů, tak asistentů na tom, že pedagogický asistent značně přispívá k zajištění individuálního přístupu ke všem žákům třídy. Je tedy jasně opodstatněným a důležitým podpůrným

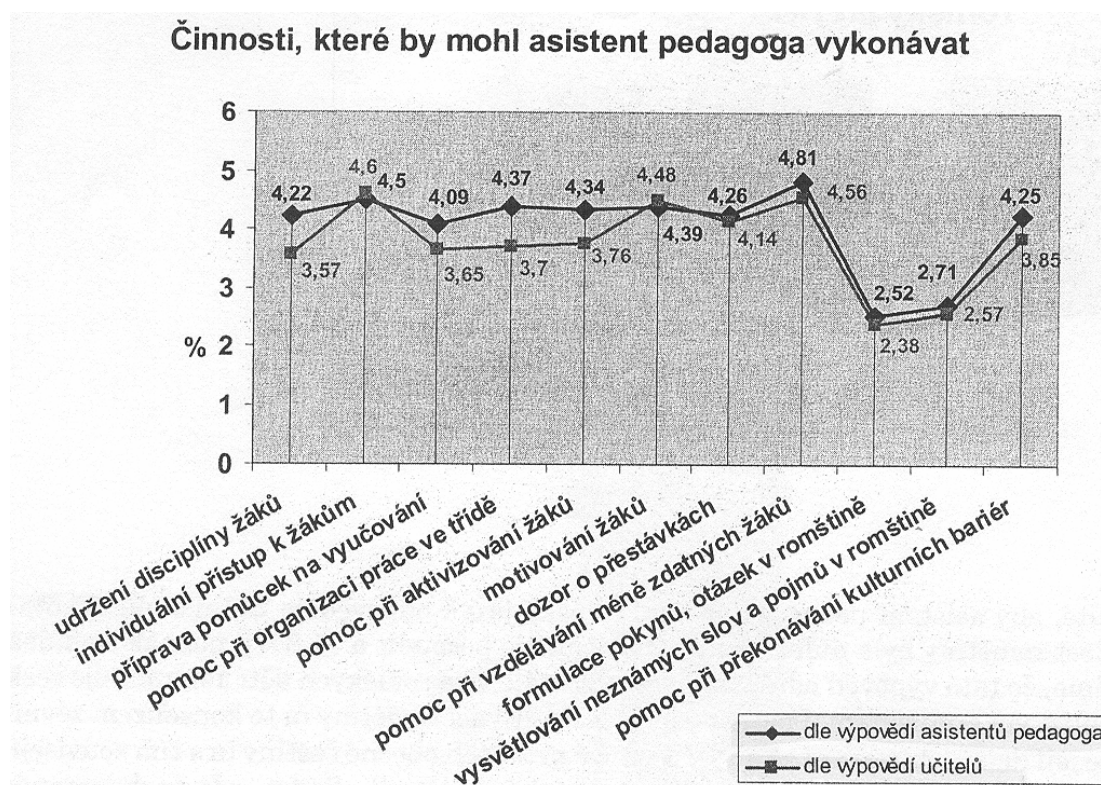
opatřením při vzdělávání všech dětí, žáků i studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v našich školách.

#### 4.4.2 Potenciál asistentů pedagoga

Tato část šetření zkoumala, jestli jsou pedagogičtí asistenti na školách plně využíváni a do jaké míry by mohli být učitelům ve stanovených vyučovacích aktivitách nápomocni. Opět šetření nabízí možnost porovnat názor učitelů i asistentů na popsanou problematiku.

##### 4.4.2.1 Odhadované možnosti asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním

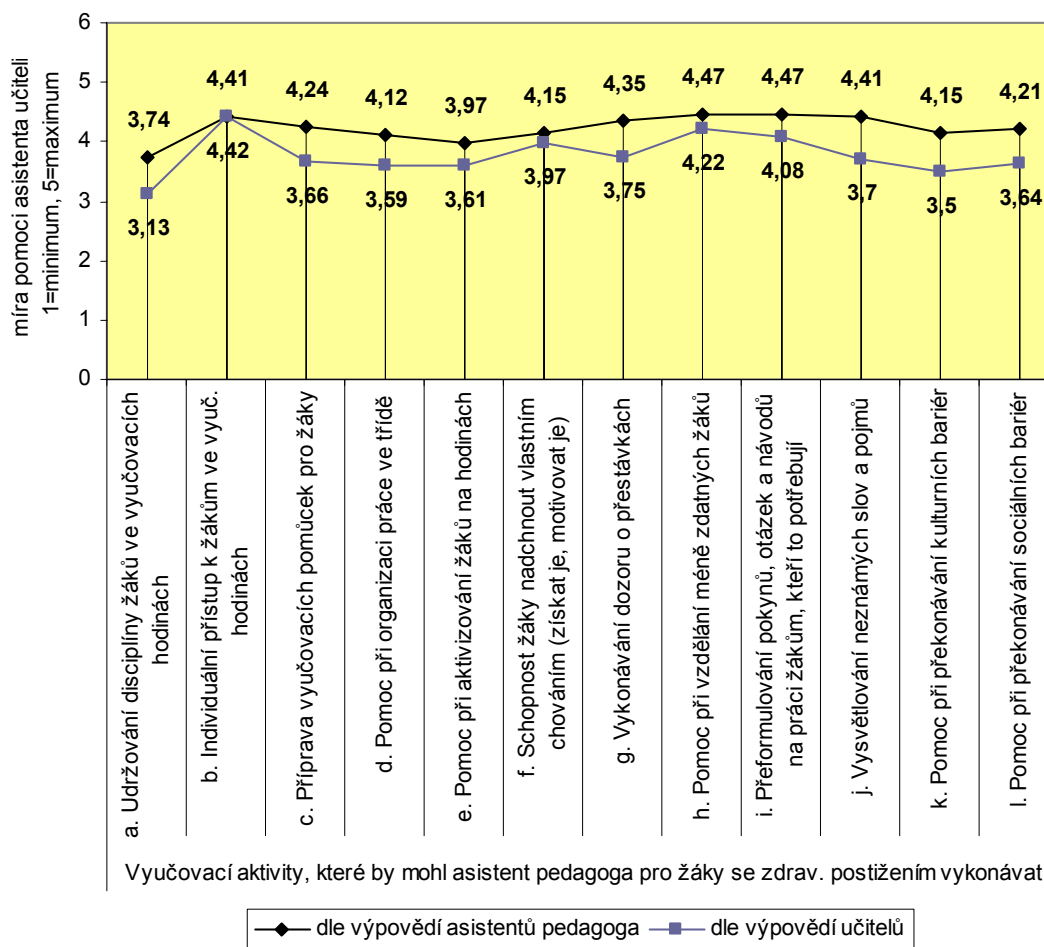
V této podkapitole budu opět pouze prezentovat zjištění vyplývající z výzkumu MŠMT z roku 2006, který byl věnován právě asistentům pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním. Při srovnání potenciálu asistentů vnímaného učiteli i samotnými asistenty je znát mezi názory jednotlivých skupin respondentů o něco větší shoda. Grafické i číselné porovnání znázorňuje následující graf, převzatý z publikace Drotárové (2006, s. 88).



Větší odlišnosti se objevují pouze v kategoriích: pomoc při organizaci práce ve třídě, pomoc při aktivizování žáků, udržení disciplíny žáků a příprava pomůcek na vyučování. Rozdíly mohou být způsobeny tím, „že učitelé nepovažují asistenty za natolik schopné pomoci“ (DROTÁROVÁ 2006, s. 88) – např. v oblasti udržení disciplíny žáků. Zároveň se za tím může skrývat i nezájem učitelů o tuto pomoc. Pozitivní signál představuje skutečnost, že důvěra učitelů v možnosti i schopnosti asistentů zajistit individuální přístup k žákům je dokonce vyšší než představa těchto asistentů o sobě samých. Výzkumníci k tomu zdůrazňují, že pokud by neexistovala žádná očekávání kvality práce asistentů pedagoga ze strany učitelů, měla by jejich vzájemná spolupráce pouze formální hodnotu.

#### 4.4.2.2 Odhadované možnosti asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na základních školách

Zjištěný předpokládaný potenciál asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením k vykonávání stanovených aktivit opět prezentuje spojnicový graf.



Všechny vypočítané průměrné hodnoty potenciálních schopností těchto asistentů pedagoga pomoci učitelům v daných oblastech převyšují výši jejich reálného přínosu, přestože v některých spíše ojedinělých případech hodnocení učitelů tomu bylo naopak (u přípravy vyučovacích pomůcek pro žáky, pomoci při organizaci práce ve třídě, schopnosti žáky nadchnout vlastním chováním či dozoru o přestávkách). Toto převýšení lze označit za pozitivní, protože ukazuje na to, že možnosti pedagogických asistentů nejsou v dnešní době „zcela vyčerpány“ a asistenti by mohli být učitelům v budoucnu ještě více nápomocní. Dále lze usuzovat i na spolupráci mezi učiteli a asistenty. Stále je třeba zvyšovat kvalitu týmové práce a společně směřovat k lepší koordinaci a využití souběžného působení obou pedagogických pracovníků.

Přesto je však patrné, že učitelé českých základních škol mají k pedagogickým asistentům pro žáky se zdravotním postižením z hlediska jejich možností pomoci jim ve vyučovacích hodinách při práci se žáky spíše rezervovaný postoj. Opět jej lze spojovat s větší nutností péče těchto asistentů především o začleněné žáky, nikoliv o celý třídní kolektiv. Také však může být způsoben oboustrannou špatnou spoluprací, při které ani jedna ze zúčastněných stran vůbec neočekává, že asistent bude vypomáhat i jiným způsobem než jako osobní asistent začleněného dítěte. Na tuto skutečnost bohužel poukazují i některé reakce učitelů, které byly k dotazníku připsány v místě pro připomínky (více v kapitole 4.6 Závěry a doporučení). Se stejnými důvody může být spojen i rozdíl v pohledu asistentů a učitelů na asistentovy možnosti vykonávat dozor o přestávkách. Učitelé mohou mít zkušenosti s asistenty, kteří se musejí permanentně věnovat začleněnému žákovi, možná naopak nedůvěřují v asistentovu přirozenou autoritu a schopnost zvládat větší množství žáků na jednou. Tuto domněnku by potvrzovala i celkově nejnižší hodnota potenciální schopnosti asistenta pedagoga pomoci učiteli při udržování disciplíny žáků. V tomto směru si nejméně ze všeho důvěřovali i samotní asistenti. Opět se objevuje rozdílný pohled učitelů a asistentů na oblast překonávání bariér a vysvětlování neznámých pojmů.

Skutečnost, že 8,82 % asistentů neurčilo míru své potenciální možnosti pomoci učiteli v oblasti aktivizování žáků, by potvrzovala výše zmiňovaný názor Drotárové (2006, s. 86) na problematičnost vymezení a interpretace pojmu aktivizování. Dané

procento asistentů patrně netuší o existenci různých aktivizačních metod používaných ve výuce. Zde se nabízí otázka, zda by pedagogicky vzdělání asistenti pedagoga o nich neměli vědět.

#### 4.4.2.3 Porovnání

Učitelé ze základních škol od asistentů pro žáky se zdravotním postižením očekávají ve vyučovacích hodinách celkově o trochu menší pomoc, než ji očekávali učitelé spolupracující s asistenty pro žáky se sociálním znevýhodněním v roce 2006. Na této skutečnosti se pravděpodobně podepisuje přednostní práce asistentů s dětmi zdravotně handicapovanými i zúžení okruhu respondentů jen na základní školy (názor učitelů mateřských či speciálních škol na pomoc těchto asistentů by byl možná o něco pozitivnější), stejně jako stanovení jednotlivých kategorií vyučovacích aktivit asistentů podle analýzy pracovních náplní asistentů pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Nezanedbatelné množství učitelů ZŠ ani prostředí škol naší republiky však není na inkluzivní vzdělávání ještě dostatečně připraveno a jeho plnou realizaci si lze někde stěží představit (srov. HAVLÍČKOVÁ, MOULEOVÁ, 2011). Od toho se může částečně odvíjet i (místy se vyskytující) méně rozvinutá schopnost učitelů a asistentů konstruktivně spolupracovat.

Stále však zůstává největší potenciální přínos pedagogického asistenta v oblasti **individuálního přístupu k žákům**, který akcentují jak asistenti, tak učitelé. Nepočítaje využití romského jazyka ve výuce mají asistenti pedagoga podle názoru všech spolupracujících učitelů i podle asistentů nejmenší (u prvního typu asistentů druhou nejmenší) možnost pomoci učiteli s udržení disciplíny při hodině. Otázkou, která zůstává otevřená (např. pro pozdější výzkum), je, zda tuto minimální šanci pomoci způsobuje samotná povaha práce asistentů vyžadující individuální přístup k žákům (i v hodinách) a sama o sobě může někdy působit až rušivě, nebo nedostatečná míra autority, za níž by mohli asistenti vděčit např. svému nedostatečně vymezenému postavení a kompetencím kdesi v intervalu učitel – žák.

Přestože je tato sondáž pouze orientační a reprezentativnost výzkumného vzorku je díky mnoha různým faktorům omezená, lze říci, že oba porovnávané typy asistentů pedagoga vykazují relativně podobnou míru přínosu/pomoci učiteli v rámci práce při vyučovacích hodinách.

## 4.5 Výsledky 3: Pomoc asistenta pedagoga učiteli mimo vyučovací hodiny

Stanovené kategorie oblastí aktivit mimo vyučovací hodinu, v nichž byla zjišťována výše přínosu a pomoci asistenta pedagoga učiteli, byly též s minimálními úpravami převzaty z publikace Drotárové (2006, s. 84–85). Jejich přehled je následující:

### **Zkoumané aktivity asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením mimo vyuč. hodiny**

*/aktivity lišící se od aktivit druhého typu asistentů jsou podtrženy/*

- |   |   |
|---|---|
| a. Podíl na tvorbě nástěnek;                | a volnočasových aktivitách žáků (kulturní |
| b. pomoc při výzdobě třídy;                 | akce, sport, hry, tanec apod.);           |
| c. pomoc žákům při psaní domácích úkolů;    | j. pomoc při výběru volnočasových aktivit |
| d. výběr her pro děti;                      | pro žáky;                                 |
| e. vytváření učebních pomůcek pro žáky;     | k. pomoc žákům při osvojování si          |
| f. pomoc při kontaktu školy a rodin žáků    | základních hygienických návyků;           |
| v prostorách školy;                         | l. vedení zájmových kroužků pro žáky;     |
| g. návštěvy rodin žáků;                     | m. odhad postavení a vztahů žáka          |
| h. <u>spolupráce se společenstvími lidí</u> | ve skupině;                               |
| <u>se zdravotním postižením, mezi které</u> | n. zjišťování vztahů v rodině žáka        |
| <u>patří i dítě/děti z Vaší školy;</u>      | a zapojování členů rodiny do spolupráce   |
| i. vykonávání dozoru při mimoškolních       | se školou.                                |

### **Zkoumané aktivity asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním mimo vyuč. hod.**

*/aktivity lišící se od aktivit druhého typu asistentů jsou podtrženy/*

- |   |   |
|---|---|
| a. Podíl na tvorbě nástěnek;                    | a volnočasových aktivitách žáků (kulturní |
| b. pomoc při výzdobě třídy;                     | akce, sport, hry, tanec apod.);           |
| c. pomoc žákům při psaní domácích úkolů;        | j. pomoc při výběru volnočasových aktivit |
| d. výběr her pro děti;                          | pro žáky;                                 |
| e. vytváření učebních pomůcek pro žáky;         | k. pomoc žákům při osvojování si          |
| f. pomoc při kontaktu školy a rodin žáků        | základních hygienických návyků;           |
| v prostorách školy;                             | l. vedení zájmových kroužků pro žáky;     |
| g. návštěvy rodin žáků;                         | m. odhad postavení a vztahů žáka          |
| h. <u>spolupráce s romskou komunitou, jejíž</u> | ve skupině;                               |
| <u>děti navštěvují vaši školu;</u>              | n. zjišťování vztahů v rodině žáka        |
| i. vykonávání dozoru při mimoškolních           | a zapojování členů rodiny do spolupráce   |
|   | se školou                                 |



Veškeré odpovědi respondentů (tzn. třiceti čtyř asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením působících na základních školách ČR a třiceti devíti učitelů, kteří s tímto typem asistentů na základních školách spolupracují) k této části šetření převedené z dotazníků do rozličných tabulek jsou uvedeny v příloze č. 9: *Tabulky s údaji z dotazníků s hodnoticí škálou zaměřených na školní aktivity asistentů pedagoga.*

#### 4.5.1 Reálný stav

Tento oddíl průzkumného šetření i popisovaného výzkumu MŠMT z roku 2006 byl věnován reálnému působení asistenta pedagoga mimo vyučovací hodiny. Podle výpovědí asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nutno podotknout, že to, zda asistent vykonává i některou z aktivit probíhajících mimo vyučování, závisí nikoliv na kvalitní spolupráci asistenta s učitelem, ale především na stanovené výši jeho pracovního úvazku. Pokud má asistent placenou např. pouze přímou pedagogickou činnost, veškeré volnočasové aktivity, vedení kroužků, dozory na mimoškolních akcích ad. by mohl vykonávat pouze ve svém volném čase a zcela zdarma.

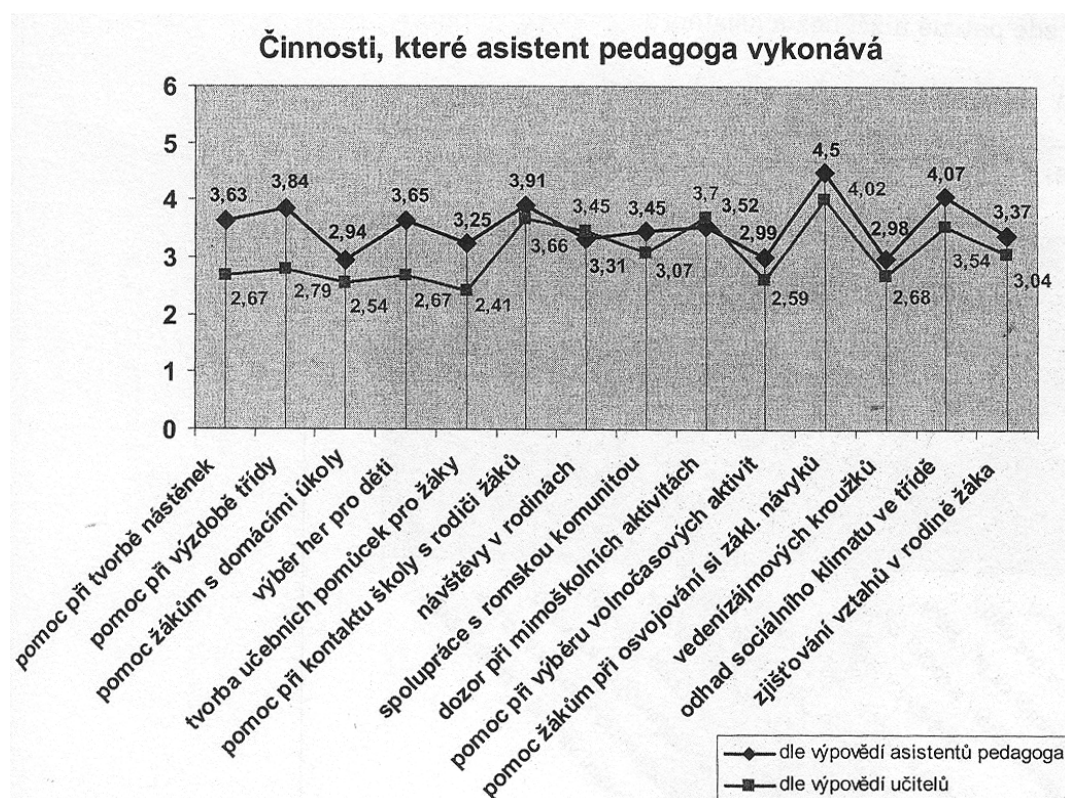
Další nedostatek dotazníků, vytvořených podle popisu Drotárové (2006), představují numerické škály (použité v této i předchozí části šetření). Přestože jejich číselné rozmezí, začínající hodnotou jedna, některé mé respondenty mátló, zopakovala jsem ho i ve svých dotaznících – kvůli možnosti následného porovnání získaných výsledků s výsledky uveřejněnými u Drotárové. Řada respondentů v souvislosti mj. s obsahem předchozího odstavce uvedla, že některé stanovené aktivity jimi popisovaný asistent pedagoga vůbec nevykonává (doslova „nedělá ani minimálně“), a proto se dožadovala např. nulové číselné hodnoty, kterou však použitá číselná škála nenabízí. Je tedy nutné přistupovat k prezentovaným a interpretovaným výsledkům i ke grafům s vědomím, že vypočítaná hodně nízká průměrná hodnota může značit i častou absenci dané činnosti v práci zkoumaných asistentů, nikoliv jejich minimální pomoc učiteli. Přínos asistenta pedagoga v některých z uvedených asistentových činností (podle jednoho učitele dokonce v podstatné většině těchto činností) nelze podle spolupracujících učitelů posoudit,

jelikož je asistent nevykonává, resp. není nutné (někdy ani žádoucí), aby je vykonával (např. pomoc s psaním domácích úkolů).

#### 4.5.1.1 Činnosti vykonávané asistenty pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním

Opět bylo očekáváno, že asistenti budou přikládat své práci vyšší důležitost než učitelé, kteří s nimi spolupracují. Proto výzkumníky překvapilo, že v kategoriích týkajících se návštěv asistentů pedagoga v rodinách žáků a dozoru při mimoškolních akcích učitelé hodnotili přínos asistentů lépe než samotní asistenti, a stavějí to do protikladu k zjištění vyplývajícímu z jiné (zde neprezentované) části výzkumu, které odhalilo, že část soudobých asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním se necítila dostatečně uznávána. „Odpovědi naopak ukázaly, že si jejich lépe vzdělání kolegové jejich přínosu všímají“ (DROTÁROVÁ, 2006, s. 89).

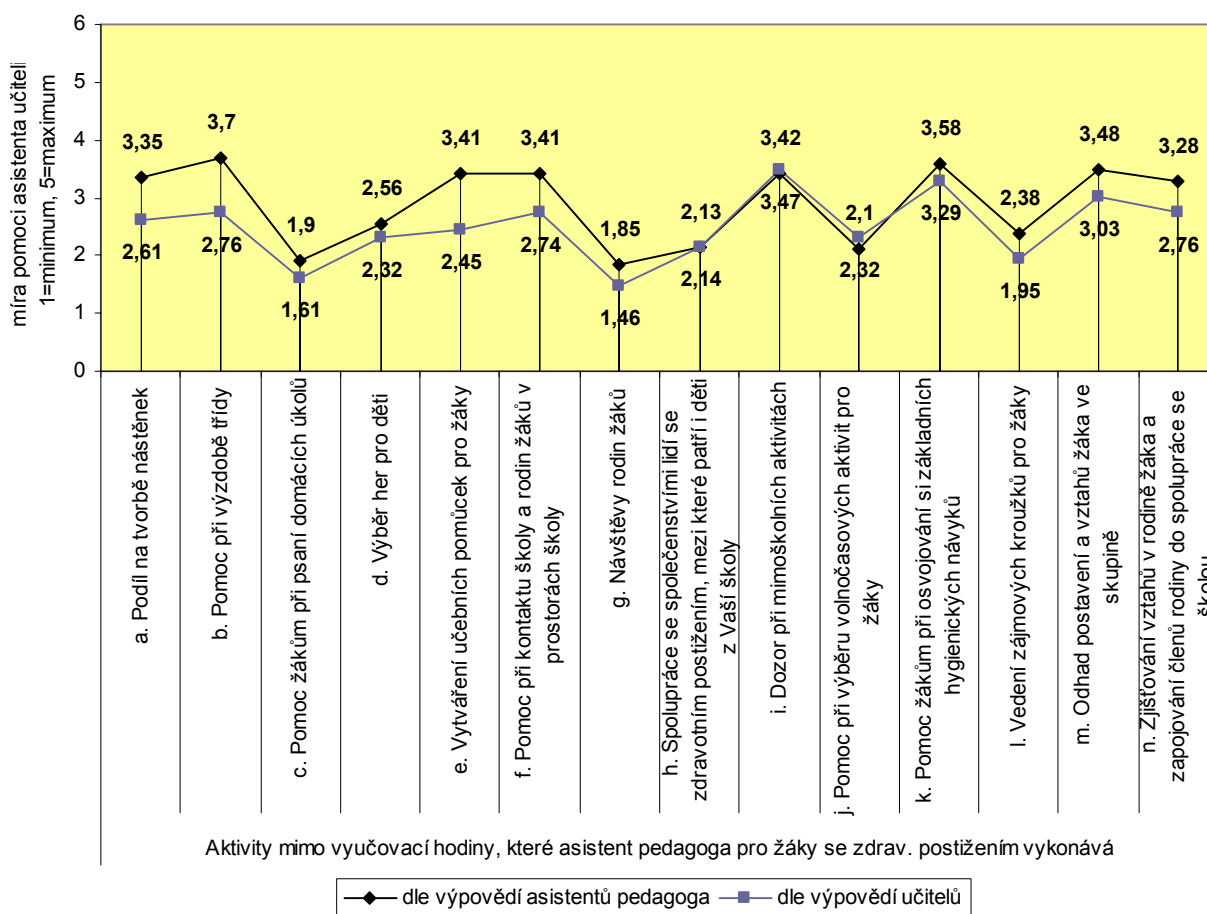
Výrazně nižší hodnoty uváděné učiteli v položkách zabývajících se pomoci asistentů s výzdobou třídy a nástěnek podle Drotárové pravděpodobně způsobilo zkreslení vzniklé chybami sociální percepce. Nicméně je patrné, že asistenti svou činnost zrovna v této oblasti práce vnímají jednoduše více než učitelé. Popisované výsledky výzkumu MŠMT z roku 2006 dokládá následující graf, převzatý z publikace Drotárové (2006, s. 89).



#### 4.5.1.2 Činnosti vykonávané asistenty pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na základních školách

V případě tohoto typu asistentů hraje hlavní roli v možnostech i nárocích jejich práce, o jaký typ postižení se u dětí, pro něž byla funkce pedagogického asistenta zřízena, jedná. Podle výpovědí respondentů jsou někteří z asistentů současně zaměstnáni i jako osobní asistenti jim svěřených dětí, a tudíž se dětem věnují souvisle po celou dobu jejich pobytu ve škole, a jakmile vyučování skončí, doprovázejí je ze školy domů či na různé kroužky. Jsou podle učitelů k dispozici pouze žákovi, kterému byli přiděleni, a mnoho ze stanovených aktivit není vůbec součástí jejich pracovní náplně. Tyto aktivity jsou pouze v kompetencích učitelů.

Většinu těchto asistentů v oblasti aktivit mimo vyučovací hodinu svazují malé pracovní požadavky, což dokazuje i následující grafické zobrazení míry jejich přínosu učitelům v době mimo vyučování z pohledu jak jejich, tak učitelů spolupracujících s daným typem asistentů.



Názor vyučujících na reálný přínos asistentů pedagoga učitelů v oblastech mimo vyučovací hodiny působí značně negativně. Učitelé pomoc asistenta v daných aktivitách vnímají statisticky spíše jako podprůměrnou, místy jako průměrnou. Nicméně ani asistenti nehodnotí své činnosti příliš vysoce. Největší rozdíl mezi pohledem asistentů a učitelů vznikl v kategoriích věnovaných výzdobě třídy, nástěnek a tvorbě učebních pomůcek pro žáky (stejně jako u předchozího typu asistentů). Asistenti patrně více než učitelé akcentují nároky na vlastní kreativní činnost, které jsou na ně kladeny. Zároveň tyto odlišnosti, způsobené zřejmě chybami sociální percepce, mohou vyplývat ze skutečnosti, že asistenti nevědí, kolik času věnují učitelé na podobné aktivity, a proto považují svoji pomoc za vyšší, než doopravdy je. Podobně rozdílně se jeví i pohled učitelů a asistentů na pomoc asistenta při kontaktu školy a rodin žáků v prostorách školy. Různé vnímání je patrně způsobeno nejednotnou interpretací tohoto kontaktu. Je pochopitelné, že asistent zajišťující všechny potřebné organizační, technické i jiné věci týkající se edukace dítěte se zdravotním postižením, posoudí svůj přínos v oblasti kontaktu školy a rodin žáků s ohledem konkrétně na tyto své povinnosti.

Nejnižších hodnot nabývá pomoc žákům při psaní domácích úkolů, která je podle mnoha respondentů přímo nežádoucí, dále návštěvy rodin žáků, vedení zájmových kroužků a spolupráce se společenstvími lidí se zdravotním postižením. Nízké hodnocení dalších tří oblastí je nejspíše zapříčiněno faktem, že se jedná o aktivity, za které většina asistentů není placena a které by musely spadat převážně do jejich volného času a vlastní iniciativy. Určitý přínos asistentů učitelům je jasně vidět v oblastech zaměřených na empatii i poznání dítěte se zdravotním postižením, neboť sami učitelé hodnotí pomoc asistenta při výběru volnočasových aktivit pro žáky i při kontaktu se společenstvími lidí se zdravotním postižením lépe než asistenti.

#### **4.5.1.3 Porovnání**

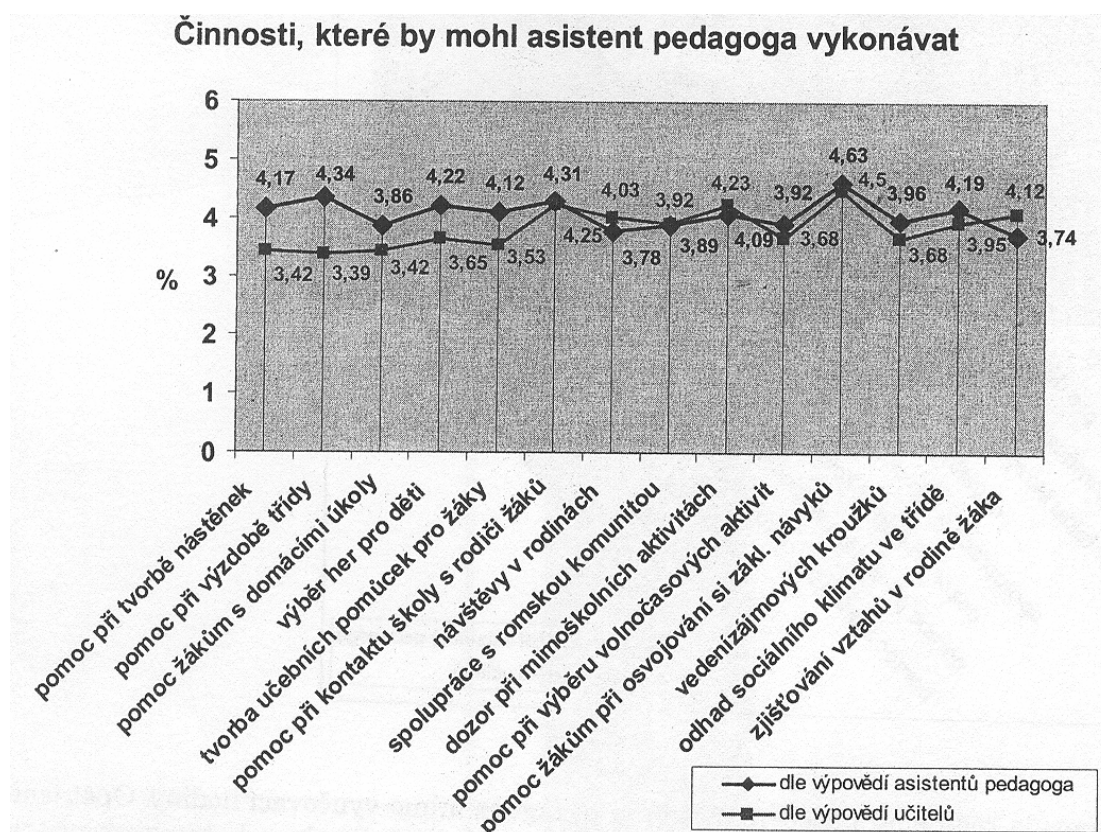
Některým srovnáním jsem se nemohla vyhnout již v předchozí analýze výsledků popisujících práci pedagogických asistentů pro žáky se zdravotním postižením. Přesto je na místě zdůraznit, že v obou případech dotazníkového šetření učitelé vnímají přínos asistentů pedagoga silněji než samotní asistenti v oblasti

dozoru při mimoškolních aktivitách. I když se jedná o činnost lehce zastupitelnou jakýmkoliv jiným pedagogickým (často i nepedagogickým – např. rodičem) pracovníkem, je pozitivní, že učitelé pomoc asistentů dostatečně uznávají.

## 4.5.2 Potenciál asistentů pedagoga

Potenciál asistentů pomoci učitelům při aktivitách mimo vyučovací hodiny bývá, jak dosvědčují výpovědi asistentů i učitelů, obvykle skryt a nevyužit – kvůli nízkému pracovnímu úvazku asistenta, kvůli nežádoucnosti těchto aktivit a dalším jiným důvodům (asistenti pro děti se zdravotním postižením se mnohdy musejí věnovat výhradně jim a situace se změní pouze, je-li tento žák nepřítomný).

### 4.5.2.1 Odhadované možnosti asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním



Potenciál asistentů v oblastech práce mimo vyučovací hodinu znázorňuje výše uvedený graf publikovaný u Drotárové (2006, s. 90). Zjištěný rozdíl mezi očekáváním učitelů a asistentů v pomoci žákům s domácími úkoly souvisí

podle Drotárové (2006) se závislostí této pomoci na vědomostech asistenta, které učitelé vnímají hůře než samotní asistenti. I ti si však v této oblasti důvěřují ze všeho nejméně. S dovednostmi a znalostmi asistentů se pojí i odlišný názor na výběr her a tvorbu pomůcek, zároveň je však hodnocení ze strany učitelů podmíněno také jejich nižším vnímáním těchto aktivit.

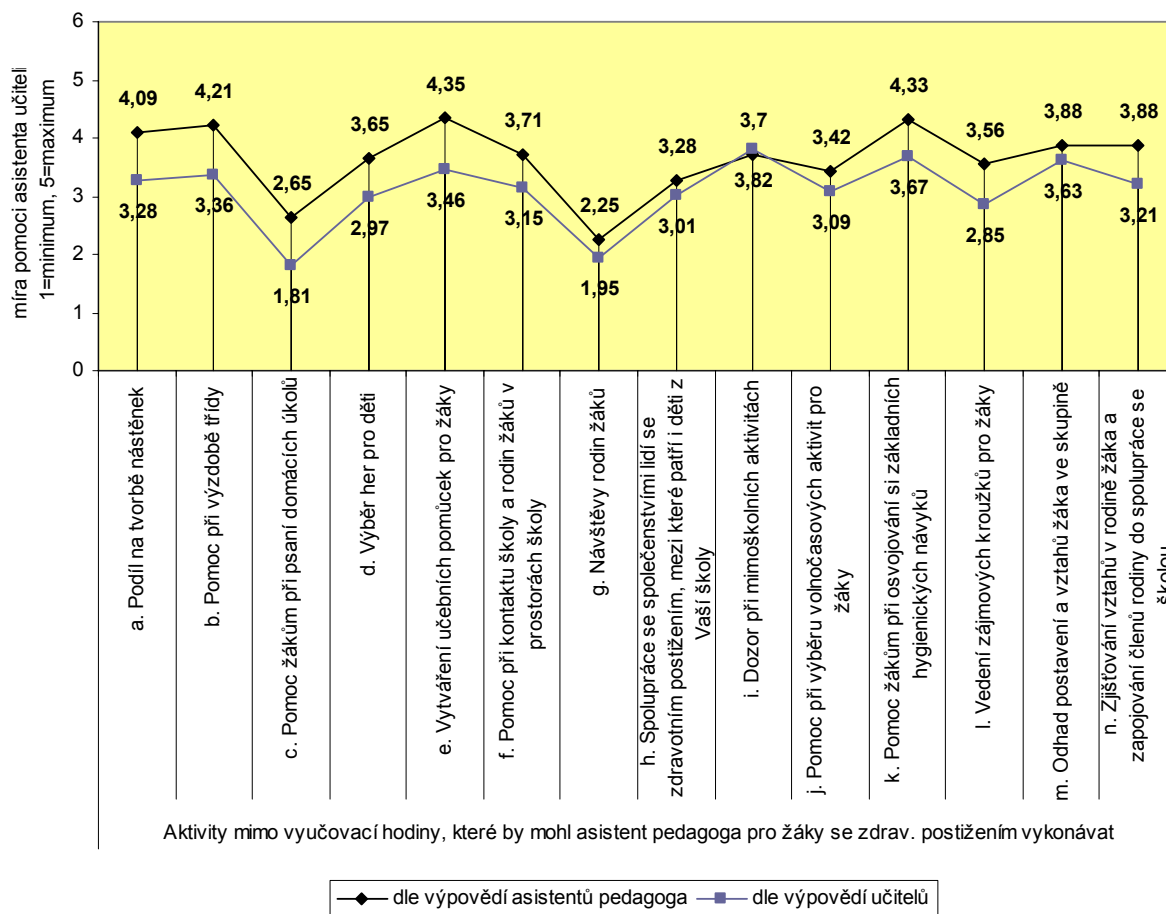
Skutečnost, že učitelé opět výše hodnotí potenciál asistentů v oblastech dozoru na mimoškolních akcích, je zvláště zajímavá „*ve srovnání s podceněním přínosu asistentů pedagoga při udržování disciplíny na hodinách*“ (DROTÁROVÁ, 2006, s. 90). Vyšší očekávání učitelů se navíc objevuje i u položky týkající se schopností a možností asistentů zjišťovat vztahy v rodinách žáků.

#### **4.5.2.2 Odhadované možnosti asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na základních školách**

Do hodnocení potenciálu těchto asistentů působících na základních školách jsou projektovány především vlivy vnějších okolností, které asistentům znemožňují řadu stanovených aktivit vykonávat. Patrně nikdo z respondentů neuvažoval, jaké by byly potenciální schopnosti asistentů pro dané činnosti ve chvíli, kdyby pro ně byl vyhrazený speciální prostor a aktivity byly po asistentech na školách pravidelně požadovány. Toto promítnutí aktuálních podmínek škol (nejčastěji finančních) i zkušeností učitelů s takovou prací asistentů, kterou jsou zvyklí vyžadovat, stejně jako zkušeností asistentů s běžně pozorovanými potřebami učitelů lze označit spíše za pozitivní, protože nám průměrné výsledky nepopisují potenciální možnou práci asistentů v neskutečné, ideální škole, nýbrž v realistických podmínkách, v nichž se všichni respondenti zpravidla pohybují.

Až na dozor při mimoškolních aktivitách učitelé základních škol potenciální možný přínos asistentů v oblastech mimo vyučování poněkud podceňují. (Zaokrouhlený průměr všech čísel jimi v této spojitosti zatrhávaných představuje hodnota 3,09.) Mimo položek souvisejících s empatií asistentů a s jejich péčí o děti se zdravotním postižením se pohled asistentů i učitelů na věc poměrně rozchází. Tato skutečnost by mohla být způsobena mj. tím, že většina asistentů nemá možnost projevit před učiteli své konkrétní dovednosti v daných oblastech, jelikož nejsou ve skutečnosti od asistentů zpravidla vyžadovány. Učitelé mohou mít tedy představu

o potenciálních schopnostech asistentů v tomto směru omezenou. Zároveň však ani asistenti možná neumí objektivně posoudit své možnosti a svůj potenciál k vykonávání daných aktivit, které si při své práci vyzkoušeli jen v minimální míře, a podléhají chybám sociální percepce, připisují svým potenciálním činům větší důležitost. Jejich odpovědi prezentuje následující spojnicový graf.



#### 4.5.2.3 Porovnání

V obou dotazníkových šetřeních projeví učitelé větší důvěru ve schopnost asistentů vykonávat dozor při mimoškolních aktivitách než samotní asistenti. Avšak „kapacity“ asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením (ze ZŠ) jsou v oblasti navštěvování rodin žáků podle učitelů i asistentů přibližně dvakrát menší než u druhého typu asistentů. Tuto skutečnost ovlivňují spíše menší pracovní úvazky asistentů, kteří nejsou mnohdy placeni za nepřímou pedagogickou činnost. Též je pravděpodobné, že většina asistentů i učitelů ze ZŠ, v nichž jsou integrovány děti se zdravotním postižením, je zvyklá pracovat s kolektivem žáků, u něhož návštěvy

v rodinách nejsou nutné a škola si vystačí s kontaktem s rodiči pouze ve školních prostorách. Mnohem slaběji je pocíťován i potenciál těchto asistentů pomáhat dětem při psaní domácích úkolů. Nelze však rozpoznat, zda je to způsobeno nižší vědomostní úrovní asistentů, jak soudí Drotárová (2006, s. 90), nebo tím, že se (podle některých respondentů) jedná o činnost doslova nežádoucí.

Asistenti pro žáky se zdravotním postižením jsou k sobě v dané oblasti (jejich přínosu v době mimo vyučovací hodiny) celkově kritičtější (stejně tak i učitelé vyjadřující se k nim) než asistenti pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí a učitelé popisující jejich práci. Opět je možné přisoudit tuto skutečnost malým pracovním úvazkům první skupiny asistentů a jejich větší „připoutanosti“ k dětem s postižením, současně i takovým učitelům, kteří je považují jen za osobní asistenty dětí a nedokáží (popř. nemohou) s nimi spolupracovat při výuce dětí všech.

Jedinou položkou, v níž potenciál daného typu asistentů přesahuje potenciál asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním (alespoň podle názoru asistentů – názor učitelů se takřka shoduje s názorem druhé skupiny učitelů) a v níž si tito asistenti nejvíce důvěřují, je tvorba učebních pomůcek pro žáky. To může být podmíněno zkušenostmi a dovednostmi asistentů získanými péčí o děti s postižením, které mnohdy využívají řadu pomůcek (např. kompenzačních), a proto si asistenti dokáží lépe představit, jaké další, tentokrát didaktické pomůcky by mohli dětem vytvořit. Obě skupiny asistentů také (skoro) nejvýše hodnotí své možnosti a schopnosti pomoci žákům při osvojování si základních hygienických návyků.

## 4.6 Závěry a doporučení

Orientační sondáž zaměřená na problematiku práce asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením mj. ukázala, že jejich působení se v praxi více či méně liší od teoretické představy jejich základního poslání. Podle výpovědí asistentů i pedagogů lze konstatovat, že asistentova pomoc učiteli při výchovné a vzdělávací činnosti je v některých případech značně omezená. Asistent pomáhá pouze s edukací jednoho začleněného žáka a žádným způsobem nezasahuje do práce učitele.

Zřízení funkce asistenta pedagoga na české škole je v současnosti podmíněno hlavně finančními prostředky, kterých je nedostatek. Proto vznikají na školách



i takové situace, kdy má asistent státem placenou práci s integrovaným žákem pouze tři vyučovací hodiny denně (včetně přestávek mezi nimi), jemu svěřený žák se navíc vzdělává podle jiného rámcového vzdělávacího programu než zbytek třídy a učitel dělá přípravy, učební pomůcky a materiály jak pro sebe na vlastní vyučování, tak i pro asistenta a jeho práci s dítětem<sup>51</sup> – zcela odlišnou od společné výuky ostatních žáků.

Z šetření vyplývá, že na českých základních školách je působení asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením extrémně rozmanité. Někteří učitelé si pomoc asistentů nemohou vynachválit, jiní v ní nevidí žádný smysl<sup>52</sup>. A tyto rozdíly vznikají i např. v rámci jediné školy!

Nabízí se otázka, zda by nebylo lepší využít v příštích šetřeních a výzkumech spíše **kvalitativní způsob zkoumání dat**, neboť výsledné průměrné hodnoty zmíněné velké rozdíly v jednotlivých zkušenostech respondentů potlačují. Mezi úkoly následných průzkumů by tedy stálo za to zařadit otázky po důvodech těchto zásadních odlišností. Je třeba více prozkoumat, jak konkrétně a zároveň jak hodně ovlivňují práci těchto asistentů typ postižení handicapovaného dítěte, podmínky škol, přístup spolupracujících učitelů, výše pracovního úvazku asistenta ad. faktory vyplývající z tohoto šetření. Za úvahu stojí i možnost rozdělit asistenty

---

<sup>51</sup> Učitel svou situaci popisuje takto: „*Písemné materiály, individuální plány dělám já, asistent není schopen plány vyhotovit, je v tomto nevzdělaný, nezná terminologii, poruchy, práci s PC, opravdu jsou to kolikrát lidé z lidu – kuchaři, uklízečky, lidé bez práce. Nikdo jiný to za ten žold dělat nebude. Nesouhlasím s tímto asistentováním, protože to k ničemu není.*“

Jiný pedagog tvrdí, že: „*Pokud má někdo představu, že asistent usnadní učitelce práci, mýlí se. Má co dělat s dítětem, které má na starost. Pokud má dítě individuální vyučovací plán, stejně musí vše nachystat učitel, asistent plní jeho pokyny. Asistenti mají pouze několikadenní kurzy, téměř žádné zkušenosti, vlastní aktivita přichází až po několika letech, ovšem stejně za vše zodpovídá učitel.*“ (Citováno podle dvou z anonymních připomínek k dotazníkům.)

<sup>52</sup> Tuto rozdílnost potvrzují i odpovědi učitelů a asistentů vyplněné v dotaznících s hodnotící škálou, neboť u převážné většiny položek se vyskytly všechny varianty hodnot. Žádná z oblastí aktivit asistentů nebyla ohodnocena např. jen čísly tři až pět atp. Našli se i takoví respondenti, kteří skoro všude zatrhlí jen hodnotu pět (maximální možný přínos asistenta učiteli) nebo naopak pouze hodnotu jedna (zcela minimální přínos asistenta).

do menších skupin diferencovaných podle daných vlivů, kterými je jejich práce zjevně determinována, a pohlížet na ně nejprve odděleně.

Co se metodologické stránky týče, v následném průzkumném šetření (realizovaném např. pro účely diplomové práce) by bylo dobré lépe metodologicky propracovat zejména výběr vzorku respondentů tak, aby jeho reprezentativnost byla co největší, a pokusit se zajistit vyšší návratnost dotazníků, půjde-li o dotazníkové šetření.

## ZÁVĚR

Nyní nezbývá než zhodnotit, zda bylo dosaženo stanovených cílů práce a zda jsou získaná zjištění přínosná pro obor speciální pedagogiky. Ve spojitosti se smyslem práce popsaným hned v jejím úvodu lze konstatovat, že hlavní cíle práce byly naplněny. Práce přinesla ucelený strukturovaný pohled na význam profese asistenta pedagoga v českém vzdělávacím systému. Tuto problematiku analyzovala a rozebrala z mnoha různých úhlů pohledu. K tomu se pokusila přispět i interpretací výsledků z vlastního dotazníkového šetření. Zpráva o daném průzkumu i závěrech z něho vyplývajících je logicky včleněna do osnovy celé práce.

Přínos práce pro obor lze rozdělit do několika menších částí. Jednu z nich představuje jak rozbor aktuálních českých legislativních dokumentů vztahujících se k edukaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a pochopitelně i k funkci asistenta pedagoga, tak popis tendencí, ke kterým český vzdělávací systém spolu s profesí asistenta pedagoga směřuje. Jedná se o záležitosti v dnešní době v našem školství intenzivně řešené a práce na právních vyhláškách, které se jich týkají, je stále „v plném proudu“. K dané oblasti se vztahuje i většina příloh práce a fakticky ji podepírá.

Druhý podobný přínos spočívá ve shromáždění, ucelení a zaktualizování značného množství informací o českých asistentech pedagoga. Protože tomuto tématu není na poli české odborné literatury věnováno mnoho prostoru a řada publikovaných skutečností je v současné době již zastaralá (na začátku roku 2011 např. nabyly platnosti zcela nové platové tabulky pedagogických pracovníků), připojuje se i tato práce k dalším bakalářským, diplomovým aj. pracím usilujícím o zvýšení informovanosti odborné i laické veřejnosti o významu pedagogické asistence. K těmto snahám přispívají i časopisové a novinové články, ze kterých je v práci mnohokrát čerpáno.

V neposlední řadě práce poukazuje na nedostatky, které v současnosti panují v působnosti asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením na českých základních školách, a nabízí nemalé množství podnětů vybízejících nejen k zamyšlení, ale i k přijetí účinných opatření ke změně poměrů na patřičných školách.

## RESUMÉ

Práce představuje funkci asistenta pedagoga jako podpůrné opatření nezbytné pro inkluzivní vzdělávání. Zabývá se jeho postavením v českém školství. Řeší, z jakých podmínek a důvodů vzešlo ustanovení této pedagogické profese, a doplňuje je o analýzu aktuálních poměrů panujících v českém školství. Podrobněji se věnuje otázce dvou druhů asistenčních služeb realizovaných při edukaci žáků se zdravotním postižením a zcela detailně rozebírá jednotlivá specifika práce asistenta pedagoga (od historie dané profese přes její legislativní vymezení a jednotlivé typy pedagogických asistentů až po jejich potřebné sociální a personální kompetence). Výsledky vyplývající z průzkumného šetření (např. výše přínosu asistentovy práce v různých oblastech vyučovacích i nevyučovacích aktivit) doplňují a uzavírají celistvý pohled na působení asistenta pedagoga v českých školách.

## LITERATURA

AINCSOW, M.; BOOTH, T. *Ukazatel inkluze : Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Rytmus o. s., 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X. Dostupné na WWW: [http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index\\_inkluze.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Index_inkluze.pdf).

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami : texty k distančnímu vzdělávání*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno : Paido, 2007. 247 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. Brno : Paido, 2008. 369 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-170-6.

BAXOVÁ, P. Novela/nenovela vyhlášky – osobní asistence. *Inkluze.cz : Diskuzní fórum* [online]. © 2010. Rytmus, o. s. Příspěvek vložen 2010-11-07. [cit. 2011-03-01]. Dostupné na WWW: <<http://forum.inkluze.cz/viewtopic.php?f=27&t=14#p20>>.

BUČKOVÁ, H. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství : Závěrečná práce „Studium pro ředitele škol a školských zařízení I“*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2009. 36 s. ISBN 978-80-86956-46-6.

BÜRLI, A. *Sonderpädagogik international: Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern : SZH, 1997. 234 s. ISBN 3-908263-49-9.

*Centra podpory inkluzivního vzdělávání* [online]. Praha : Centra podpory inkluzivního vzdělávání. Poslední aktualizace není uvedena [cit. 2010-11-24]. Dostupné na WWW: <<http://www.cpip.cz>>.

ČÁP, D. a kol. *Výchovné poradenství*. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7357-498-7. Pozn.: Chybné ISBN (978-80-7357-498-5) uvedeno na rubu titulního listu; správné ISBN není v publikaci vytištěno.

ČECH, T.; VYKOUKALOVÁ, P. K problematice integrace a vzdělávání dětí z národnostních menšin v českých školách. In GULOVÁ, L.; ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno : Katedra sociální pedagogiky

Pedagogické fakulty MU v Brně a Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně ve spolupráci s MSD, spol. s r. o., 2004. 231 s. ISBN 80-86633-14-4.

ČERNÍK, J. Vietnamští žáci na základních školách : Náčrt problémů a přístupů. In KOCOUREK, J.; PECHOVÁ, E. (ed.). *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Dotisk 1. vydání. Jinočany : H&H, 2007. 221 s. ISBN 80-7319-055-9.

ČTK. Vzdělávání romských dětí. *Učitelské noviny*. 2011, roč. 114, č. 11, s. 5. ISSN 0139-5718.

DLUHOŠOVÁ, H. Integrace cizinců v České republice. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu : multikulturní výchova v praxi*. Vydání druhé, aktualizované. Praha : Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006. 100 s. ISBN 80-86856-22-4.

FELCMANOVÁ, L. Národní akční plán inkluzivního vzdělávání. In KVĚTOŇOVÁ, L.; PROUZOVÁ, R. (ed.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7290-472-3.

FIEDLEROVÁ, L. Asistence ve školách a nároky škol na asistenty. *Rodina a škola*. 2005, roč. 52, č. 4, s. 20. ISSN 0035-7766.

GABRIEL, J. Zdravotně postižené děti potřebují asistenci doma i ve škole. *Rodina a škola*. 2005, roč. 52, č. 5, s. 10–11. ISSN 0035-7766.

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Pedagogická fakulta univerzity Karlovy, 2005. Dotisk 2006. 124 s. ISBN 80-86859-05-4.

HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání : Teorie a praxe*. Praha : Grada, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVLÍČKOVÁ, J.; MOULEOVÁ, L. Komuniké z konference inkluzivní vzdělávání. *Učitelské noviny*. 2011, roč. 114, č. 5, s. 22. ISSN 0139-5718.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : Základní teorie, metody a aplikace*. Druhé, aktualizované vydání. Praha : Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HESOVÁ, A. Asistenti pedagoga pro žáky-cizince. *Metodický portál* [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) [online]. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Publikováno [2010-05-25] [cit. 2011-03-17]. Dostupné na WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZU/8795/ASISTENTI-PEDAGOGA-PRO-ZAKY-CIZINCE.html>>. ISSN 1802-4785.

HNILICOVÁ, J. Pedagogičtí a osobní asistenti jsou nezbytní : při integraci zdravotně postižených dětí do škol je nejdůležitější lidské porozumění. *Školství*. 2009, roč. 17, č. 24, s. 5. ISSN 1210-8316.

HUDÁKOVÁ, A. Asistent pedagoga a osobní asistent. *Unie : časopis České unie neslyšících*. 2007, roč. 16, č. 11–12, s. 27. ISSN neuvedeno.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : Základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice : Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 202 s. ISBN 80-244-076-5.

Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence, č. j. 14 453/2005-24.

*Inkluzivní škola.cz : informační portál zaměřený na začleňování žáků-cizinců do českého vzdělávacího systému* [online]. Praha : META o. s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. Poslední aktualizace není uvedena [cit. 2011-03-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.inkluzivniskola.cz/>>.

JANEBOVÁ, E.; KASÍKOVÁ, H. Interkulturní výchova. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

JEDLIČKA, R. Problémy socializace, pedagogická diagnostika a práce výchovného poradce ve škole. In VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

JESENSKÝ, J. a kol. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha : Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

KAPROVÁ, Z. *RE: Dotaz k plánované novele vyhlášky č. 73/2005 Sb.* [elektronická pošta]. Message to: Matějková Jana. February 07, 2011 [cit. 2011-11-2]. Osobní komunikace.

KAŠPAROVÁ, V.; HUČÍN, J. Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky-cizince. *Školství* [online]. 2010, roč. 18, č. 22 [cit. 2011-03-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/22/asistenti-pedagogu-pro-zaky-socialne-znevychodnene-a-pro-zaky-cizince/>>. ISSN 1210-8316.

KVĚTOŇOVÁ, L.; PROUZOVÁ, R. (ed.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 155 s. ISBN 978-80-7290-472-3.

LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, J. Obecné podmínky školské integrace v České republice. In MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci – VUP, 2001, s. 10–52. ISBN 80-244-0231-9.

MICHALÍK, J. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín : ZŠ Integra, 2002. 56 s. ISBN 80-238-9885-X.

MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách České republiky : výzkumná zpráva*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 298 s. ISBN 80-244-1045-1.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Analýza dostupných materiálů a zmapování způsobů řešení problematiky vzdělávání žáků cizinců v ostatních evropských vzdělávacích systémech a v ČR* [online]. Vložil: Nezval Jiří. Vytvořeno [2010-02-08] [cit. 2011-03-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/analyza-dostupnych-materialu-a-zmapovani-zpusobureseni?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ky-cizince>>.



Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

MÜHLPACHR, P. Axiologická a normativní dimenze integrace. In VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno : Paido, 2004, s. 12–18. ISBN 80-7315-071-9.

MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 290 s. ISBN 80-244-0231-9.

*Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* [online]. MŠMT, 2010. 18 s. Poslední aktualizace není uvedena [cit. 2010-11-30]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodn-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>>.

Nařízení vlády č. 381/2010 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů, a kterým se zrušuje nařízení vlády č. 447/2000 Sb., o způsobu usměrňování výše prostředků vynakládaných na platy a na odměny za pracovní pohotovost zaměstnanců odměňovaných podle zákona o platu a odměně za pracovní pohotovost v rozpočtových a v některých dalších organizacích a orgánech.

Nařízení vlády č. 469/2002 Sb., kterým se stanoví katalog prací a kvalifikační předpoklady a kterým se mění nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, ve znění nařízení vlády č. 331/2003 Sb., nařízení vlády č. 398/2004 Sb., nařízení vlády č. 213/2005 Sb., nařízení vlády 533/2005 Sb. a nařízení vlády 568/2006 Sb. Znění k 1. lednu 2007.

Nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě.

NĚMEC, J. *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. 85 s. ISBN 80-210-3727-X.

NOVÁKOVÁ, Z. Integrace, inkluze, „Škola pro všechny“. In VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno : Paido, 2004. s. 9–11. ISBN 80-7315-071-9.

PIKOUSOVÁ, O. Souhra s učitelem. *Učitel'ské noviny*. 2010, roč. 113, č. 12, s. 25. ISSN 0139-5718.

POLECHOVÁ, P. (ed.). *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. Kladno : AISIS, 2005. 101 s. ISBN 80-239-4667-6.

POŽÁR, L. *Psychológia postihnutých (patopsychológia)*. Bratislava : Retaas, 2006. 150 s. ISBN 80-89113-21-4.

Projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání pomáhá školám. *Žlutý : Pro cestující autobusových linek STUDENT AGENCY express*. Listopad 2010. NEPRODEJNÉ. Brno : STUDENT AGENCY, s. r. o., 2010, s. 45.

PUNCH, K. F. *Základy kvantitativního šetření*. Praha : Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9.

Sbírka mezinárodních smluv České republiky č. 10/2010: Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením.

Sbírka zákonů č. 317/2008: Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn.

*Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2010/2011* [online]. Č. j.: 920/2010-20. MŠMT, 2010. 45 s. [cit. 2011-03-03]. Dostupné na WWW: <[www.msmt.cz/uploads/VKav\\_200/spoi\\_050510/Soubor\\_pedagogicko\\_organizacnich\\_informaci.doc](http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/spoi_050510/Soubor_pedagogicko_organizacnich_informaci.doc)>.

ŠÍŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu : multikulturní výchova v praxi*. Vydání druhé, aktualizované. Praha : Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání romských dětí v ČR se zaměřením na přípravné třídy a romské pedagogické asistenty. *Pedagogika*. 2003, roč. 53, č. 1, s. 79–83. ISSN 0031-3815.

ŠTEFFLOVÁ, J. Děti cizinců v základní škole. *Učitelské noviny*. 2010, roč. 113, č. 23, s. 7. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, R. ASP: Studenti pedagogických fakult by měli lépe poznat praxi speciálních škol. *Učitelské noviny*. 2011a, roč. 114, č. 2, s. 13. ISSN 0139-5718.

ŠVANCAR, R. Vrací se myšlenka přesunutí žáků s lehkým mentálním postižením do běžných základních škol? *Učitelské noviny*. 2011b, roč. 114, č. 9, s. 15–16. ISSN 0139-5718.

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEPLÁ, M. Jak dostat do škol asistenty pedagoga. *Učitelské noviny*. 2007, roč. 110, č. 18, s. 14–17. ISSN 0139-5718.

TEPLÁ, M.; ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. 32 s. Č. j. 25 099/2007-24-IPPP. ISBN 978-80-86856-35-3.

Ústav pro informace ve vzdělávání. *Rychlá šetření 1/2010 – závěrečná zpráva* [online]. Květen 2010 [cit. 2011-03-17]. 54 s. Dostupné na WWW: <<http://www.uiv.cz/soubor/4148>>.

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním : Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha : Portál, 2010. 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem : Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno : Paido, 2004. 464 s. ISBN 80-7315-071-9.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. – Úplné znění vyhlášky s vyznačením navrhovaných změn a doplnění. *Inkluze.cz : Právní rámec* [online]. © 2010. Rytmus, o. s. [cit. 2011-03-

03]. Dostupné na WWW: <[http://www.inkluzce.cz/\\_upload/novela-73-cela-leden-2011.pdf](http://www.inkluzce.cz/_upload/novela-73-cela-leden-2011.pdf)>.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Zákon č. 159/2010 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 227/2009 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím zákona o základních registrech, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha č. 1:</b> Konkrétní opatření NAPIV (MŠMT, 2010, s. 4–18) .....	1
<b>Příloha č. 2:</b> Vyhláška č. 73/2005 Sb. – Úplné znění vyhlášky s vyznačením navrhovaných změn a doplnění .....	7
<b>Příloha č. 3:</b> Asistent pedagoga – kariérní stupně a jejich naplnění (příloha č. 8 k vyhlášce č. 317/2005 Sb.) .....	21
<b>Příloha č. 4:</b> Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro asistenta pedagoga (příloha č. 4 a 5 k nařízení vlády č. 564/2006 Sb.) .....	22
<b>Příloha č. 5:</b> Počty asistentů pedagoga v ČR (celkem za regionální školství) podle Ústavu pro informace ve vzdělávání ( <a href="http://www.uiv.cz">www.uiv.cz</a> ) .....	23
<b>Příloha č. 6:</b> Inkluzivní vzdělávání – dopis ze dne 2010-11-04 adresovaný ministru školství České republiky .....	29
<b>Příloha č. 7:</b> Aktuální stanovisko MŠMT k inkluzivnímu vzdělávání ze dne 2011-01-05 .....	31
<b>Příloha č. 8:</b> Dotazník pro asistenty pedagoga a pro učitele spolupracující s asistenty pedagoga .....	33
<b>Příloha č. 9:</b> Tabulky s údaji z dotazníků s hodnotící škálou zaměřených na školní aktivity asistentů pedagoga .....	37

*Příloha č. 1*  
*Konkrétní opatření NAPIV (MŠMT, 2010, s. 4–18)*

Koordinační a plánovací aktivity rozvoje inkluzivního vzdělávání				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
1. Iniciovat vznik subjektů podílejících se na plánování a koordinaci činností směřujících k rozvoji inkluzivního vzdělávání a zabezpečit jejich činnost, vymezit východiska pro rozvoj inkluzivního vzdělávání	Ustavit koordinační (řídící) orgán (dále jen „ŘO“) Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy pro oblast inkluzivního vzdělávání za účasti zástupců akademické obce, relevantních ministerstev a dalších subjektů.  Činnost ŘO zahrnuje mimo jiné: - Analýzu současného stavu - Přípravu konceptu výzkumných aktivit - Definice cílového stavu vzdělávacího systému, jehož bude dosaženo na základě implementace opatření podporujících rozvoj inkluzivního vzdělávání - Přípravu pravidelných aktualizací Národního akčního plánu podpory inkluzivního vzdělávání (s roční až dvouletou periodicitou)	3/2010	MŠMT, MPSV, MZ	KO (ŘO) je ustaven a realizuje svou činnost v oblastech definovaných tímto dokumentem
	Ustavit expertní skupiny k přípravě konkrétních návrhů na opatření v jednotlivých tematických oblastech vymezených tímto dokumentem, včetně oblasti technologické, ekonomické a dalších	6/2010	MŠMT	Expertní skupiny jsou ustaveny a vyvíjejí činnost vymezenou tímto dokumentem

	Zpracovat návrh aplikace rámce a procesního modelu inkluze směřujícího k dosažení cílového stavu, a to ve vztahu k současnému stavu a tradici českého vzdělávacího systému a vymezení odpovídajícího pojmového aparátu (kompatibilního s aktuální mezinárodní klasifikací funkčních schopností, postižením a zdraví).	9/2010	MŠMT	Návrh je zpracován a předložen ke schválení
	Zpracovat návrh změn v oblasti kompetencí jednotlivých orgánů veřejné správy v oblasti inkluzivního vzdělávání	12/2010	MŠMT, MPSV, MMR	Návrh je zpracován a předložen ke schválení
	Ustavit řídicí a koordinační orgány podpory inkluzivního vzdělávání na regionální (krajské) úrovni a standardizovat jejich činnosti	12/2011	MŠMT, kraje	Řídící a koordinační orgány jsou ustaveny, existují závazné standardy jejich činnosti

Strategické dokumenty pro oblast vzdělávání a vzdělávací programy				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
2. Zpracovat návrhy úprav strategických dokumentů pro oblast vzdělávání, řešit návrh úprav stávajících rámcových	Zpracovat návrh úprav Dlouhodobého záměru rozvoje vzdělávací soustavy v České republice	12/2010	MŠMT	Návrh je zpracován a předložen ke schválení
	Zpracovat návrh úprav relevantních pasáží strategických dokumentů pro oblast vzdělávání, zpracovat návrh případné aktualizace znění Národního programu rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (Bílé knihy)	6/2011	MŠMT	Návrhy jsou zpracovány a předloženy ke schválení

vzdělávacích programů	Řešit relevantní úpravy Rámcových vzdělávacích programů směřujících k podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání	6/2011	MŠMT	Úpravy rámcových vzdělávacích programů jsou navrženy a připraveny ke schválení
	Řešit návaznost opatření definovaných v tomto dokumentu na další relevantní strategické dokumenty (Národní plán podpory a integrace osob se zdravotním postižením, Akční plán koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, Národní akční plán sociálního začleňování, Národní akční plán transformace systému péče o ohrožené děti, Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením, Dlouhodobý záměr vzdělávací, vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol, Koncepci romské integrace atd.)	Průběžně a též v návaznosti na aktualizaci příslušných dokumentů	MŠMT, MPSV, MZ, MSp, MLP	Předkládané návrhy jsou v souladu s dalšími relevantními strategickými dokumenty

*Příloha č. 1*  
*Konkrétní opatření NAPIV (MŠMT, 2010, s. 4–18)*

Legislativa				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
3. Připravit návrhy nutných úprav obecně závazných právních norem (z oblasti školské legislativy i dalších relevantních souvisejících oblastí) v závislosti na navržených opatřeních směřujících k rozvoji inkluzivního vzdělávání	V rámci úprav obecně závazných právních norem nově a přesněji definovat vztahy účastníků inkluzivního vzdělávání (dětí, žáci, zákonní zástupci, školy, relevantní školská zařízení, školská poradenská zařízení), vytvořit ucelený přehled opatření, jež by měla být předmětem novelizace a následně v rámci spolupráce jednotlivých odborů MŠMT zpracovat inkluzivní opatření přímo do vyhlášek o předškolním vzdělávání, o základním vzdělávání, středním vzdělávání, vyšším odborném vzdělávání, zákona 111/1998 Sb. o vysokých školách apod.	3/2011, dále průběžně do 12/2013	MŠMT	Návrh úprav příslušných norem je zpracován a předložen ke schválení
	V rámci úprav obecně závazných právních norem pro oblast vysokého školství definovat požadavek zajištění nediskriminujících podmínek studia výslovně a jednoznačně ve vztahu k uchazečům a studentům se zdravotním postižením.	12/2012	MŠMT	Návrh úprav příslušných norem je zpracován a předložen ke schválení
	V rámci úprav obecně závazných předpisů zohlednit potřebné úpravy směřující k podpoře inkluzivního vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami rovněž v oblasti informační, informatické, technologické, vydavatelské, technologické a v dalších relevantních oblastech.	12/2012	MŠMT	Návrh úprav příslušných norem je zpracován a předložen ke schválení
	V rámci obecně závazných právních předpisů jasně definovat stupně podpůrných opatření a jim odpovídající prostředky tzv. speciálně pedagogické podpory poskytované dětem, žákům a studentům v inkluzivním vzdělávání, a to včetně vyjádření míry nárokovatelnosti toho kterého prostředku podpory a definování způsobu jeho přidělování a financování.	12/2010	MŠMT	Návrh úprav příslušných norem je zpracován a předložen ke schválení
	V souvislosti s úpravou činnosti školského poradenského systému řešit případnou závažnost výsledků pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství školských poradenských zařízení ve vzdělávání žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření.	6/2011	MŠMT	Návrh úprav příslušných norem je zpracován a předložen ke schválení
	Nově definovat působnost a pracovní - právní aspekty činnosti pedagogických pracovníků v inkluzivním vzdělávání, včetně možnosti výkonu práce na více pracovních místech, v rámci dělených úvazků a obdobných forem, které umožní mobilní poskytování poradenských, vzdělávacích a dalších činností přímo v běžné (inkluzivní) škole žáka či studenta s potřebou podpůrných opatření.	12/2011	MŠMT	Návrh úprav příslušných norem je zpracován a předložen ke schválení
	V činnosti školských poradenských zařízení explicitně upravit práva a povinnosti účastníků poradenské (diagnostické) činnosti zahrnující podrobnější vymezení procesní stránky poradenství (diagnostiky) v obecně závazných právních normách.	12/2011	MŠMT	Návrh úprav příslušných norem je zpracován a předložen ke schválení
	V rámci stanovení míry podpory u žáků s potřebou podpůrných opatření zpracovat návrh řešení obligatornosti přítomnosti dvou pedagogických pracovníků ve třídě (skupině) v níž je vzděláván žák nebo vzdělávání žáci s potřebou podpůrných opatření.	12/2011	MŠMT	Návrh úprav příslušných norem je zpracován a předložen ke schválení

*Příloha č. 1*  
*Konkrétní opatření NAPIV (MŠMT, 2010, s. 4–18)*

Podpora inkluze v oblasti předškolního vzdělávání				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
4. Vypracovat a předložit ke schválení návrhy opatření směřujících k podpoře rozvoje inkluzivního přístupu v oblasti předškolního vzdělávání, vyrovnávání sociálních nerovností a vzdělanostních	Zpracovat návrhy opatření směřující k vytvoření organizačních, materiálních a personálních podmínek pro rozvoj inkluzivního vzdělávání v oblasti institucionalizovaného předškolního vzdělávání (v mateřských školách)	Průběžně	MŠMT	Návrhy jsou zpracovávány a předloženy ke schválení
	Zpracovat návrh opatření řešících rozvoj inkluzivního vzdělávání v oblasti předškolního vzdělávání v návaznosti na mechanismy rané péče a včasné péče <sup>6</sup> .	Průběžně	MŠMT, MPSV	Návrh je zpracován a předložen ke schválení
	Zpracovat návrh a pilotně ověřit alternativní pro-inkluzivně orientované modely předškolní přípravy	12/2011	MŠMT	Pilotní ověřování je ukončeno, návrh je zpracován a předložen ke schválení
šanci	Zpracovat studii proveditelnosti povinného předškolního vzdělání v posledním roce před zahájením základního vzdělání	12/2011	MŠMT	Analýza je zpracována a předložena ke schválení
	Zpracovat studii proveditelnosti eventuální „nárokovosti“ předškolní přípravy v plném rozsahu.	12/2012	MŠMT,	Studie je zpracována a předložena ke schválení

Podpora inkluze v oblasti primárního a sekundárního vzdělávání				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
5. Vypracovat a předložit ke schválení návrhy opatření směřujících k podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání v oblasti základního, a	Zpracovat návrhy opatření směřujících k vytvoření organizačních, materiálních a personálních podmínek pro rozvoj inkluzivního vzdělávání (na školách hlavního výchovně-vzdělávacího proudu) v oblasti základního a sekundárního vzdělávání (s vymezením případných specifíků pro daný stupeň vzdělávání)	Průběžně	MŠMT	Návrhy jsou zpracovávány a předloženy ke schválení (bude průběžně hodnoceno v rámci aktualizací tohoto dokumentu)
	Specifikovat a kategorizovat jednotlivá podpůrná opatření na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání a řešit otázky obligatornosti jejich aplikace	12/2010	MŠMT	Návrh specifikace a kategorizace podpůrných opatření je zpracován a předložen ke schválení
sekundárního vzdělávání	Zpracovat návrhy transformace činnosti škol samostatně zřízených pro žáky a žákyň se zdravotním postižením (s výrazným akcentem na orientaci speciálních škol na segment žáků se závažnými formami postižení s intenzivní a mimořádnou potřebou podpůrných opatření, pro něž ze závažných důvodů představuje vzdělávání ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením naplnění jejich nejlepšího zájmu a výraznější kooperaci se školami hlavního výchovně-vzdělávacího proudu ve prospěch rozvoje inkluzivního vzdělávání); postupně přetvářet stávající systém škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, které by vedle své dosavadní převážně i vzdělávací funkce plnily úlohu konzultačních a didaktických pracovišť <sup>7</sup>	12/2011	MŠMT	Návrhy jsou zpracovávány a předloženy ke schválení (bude průběžně hodnoceno v rámci aktualizací tohoto dokumentu)
	Připravit návrh transformace základních škol praktických, zpracovat analýzu využití RVP ZV LMP	12/2010	MŠMT	Návrh je zpracován a předložen ke schválení.
	Vedle primárně inkluzivních opatření, v souladu s naplněním práv osob s postižením, podrobně vymezit pravidla uskutečňování formy jiného způsobu vzdělávání ve smyslu § 42 školského zákona, s cílem stanovit jednotný způsob metodického, organizačního a personálního zajištění tohoto způsobu vzdělávání u žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením	6/2011	MŠMT	Je zpracován a schválen příslušný návrh (pravidla)



*Příloha č. 1*  
*Konkrétní opatření NAPIV (MŠMT, 2010, s. 4–18)*

sekundárního vzdělávání	Zpracovat návrhy transformace činnosti škol samostatně zřízených pro žáky a žákyně se zdravotním postižením (s výrazným akcentem na orientaci speciálních škol na segment žáků se závažnými formami postižení s intenzivní a mimořádnou potřebou podpůrných opatření, pro něž ze závažných důvodů představuje vzdělávání ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením naplnění jejich nejlepšího zájmu a výraznější kooperaci se školami hlavního výchovně vzdělávacího proudu ve prospěch rozvoje inkluzivního vzdělávání); postupně přetvářet stávající systém škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, které by vedle své dosavadní převážně i vzdělávací funkce plnily úlohu konzultačních a didaktických pracovišť	12/2011	MŠMT	Návrhy jsou zpracovávány a předloženy ke schválení (bude průběžně hodnoceno v rámci aktualizací tohoto dokumentu)
	Připravit návrh transformace základních škol praktických, zpracovat analýzu využití RVP ZV LMP	12/2010	MŠMT	Návrh je zpracován a předložen ke schválení.
	Vedle primárně inkluzivních opatření, v souladu s naplněním práv osob s postižením, podrobně vymezit pravidla uskutečňování formy jiného způsobu vzdělávání ve smyslu § 42 školského zákona, s cílem stanovit jednotný způsob metodického, organizačního a personálního zajištění tohoto způsobu vzdělávání u žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením	6/2011	MŠMT	Je zpracován a schválen příslušný návrh (pravidla)
	Zpracovat návrh na posílení inkluzivního vzdělávání relevantních cílových skupin žáků s nařízenou ústavní výchovou, vycházejících z přístupu zaměřeného na integraci služeb, partnerství a rychlou reintegraci jedince do společnosti	6/2011	MŠMT	Je zpracován a schválen příslušný návrh

Podpora inkluze v oblasti terciárního vzdělávání				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
6. Vypracovat a předložit ke schválení návrhy opatření směřujících k podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání v oblasti na úrovni terciárního vzdělávání	Zpracovat návrhy opatření směřujících k vytvoření organizačních, materiálních, personálních a institucionálních podmínek pro rozvoj inkluzivního vzdělávání v oblasti terciárního vzdělávání (základní otázky podpory inkluzivního vzdělávání v tomto segmentu řešit v rámci Dlouhodobého záměru pro vysoké školy a jeho aktualizací v rámci rozvojových programů a IPn a zpracování nového systému financování vysokých škol)	Průběžně	MŠMT	Návrhy jsou zpracovávány a předloženy ke schválení (bude průběžně hodnoceno v rámci aktualizací tohoto dokumentu)
	Specifikovat a kategorizovat jednotlivá podpůrná opatření na úrovni terciárního vzdělávání a řešit otázky obligatornosti jejich aplikace	12/2010	MŠMT	Návrh specifikace a kategorizace podpůrných opatření je zpracován a předložen ke schválení

Příprava pedagogických pracovníků a oblast jejich dalšího vzdělávání				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
7. Standardizovat proces pregraduální přípravy pedagogů a vypracovat návrhy směřující k celkovému posilování kompetencí pedagogů pro realizaci inkluzivního vzdělávání	Vytvořit standardy v oblasti pregraduální přípravy pedagogických pracovníků a jejich implementace ve spolupráci s Akreditační komisí a představiteli relevantních IPn (spolupráce na tvorbě standardů práce učitele)	12/2013	MŠMT	Standardy jsou vytvořeny, jsou závazné a probíhá jejich implementace
	Zpracovat návrh na adekvátní naplňování potřeb pedagogických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání ve vztahu k rozvoji inkluzivního vzdělávání (na základě realizované analýzy potřeb v dané oblasti)	12/2011	MŠMT	Analýza je vypracována, návrh je zpracován a předložen ke schválení
	Zpracovat návrhy alternativních forem posilování kompetencí pedagogických pracovníků ve vztahu ke vzdělávání dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření	6/2012	MŠMT	Návrhy jsou zpracovávány a předloženy ke schválení

*Příloha č. 1*  
*Konkrétní opatření NAPIV (MŠMT, 2010, s. 4–18)*

Diagnostika a poradenství				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
8. Vypracovat a předložit ke schválení návrhy opatření směřujících k zajištění, zefektivnění a zkvalitnění	Zpracovat návrh jednotného systému organizace, řízení a metodického vedení školských poradenských zařízení, včetně ustavení systému odborné supervize jejich činnosti a vzniku revizního pracoviště pro přezkum výsledků činnosti školských poradenských zařízení	12/2010	MŠMT	Návrh je zpracován a předložen ke schválení, je zpracován a schválen návrh odborné supervize činnosti ŠPZ a vzniku a činnosti revizního pracoviště
	Standardizovat činnost školských poradenských zařízení	12/2012	MŠMT	Existují závazné standardy činnosti školských poradenských zařízení
poradenských služeb ve vztahu k jejich uživatelům	Zpracovat návrh posílení personálních kapacit systému poradenských služeb ve školství a posílení mobility služeb	6/2011	MŠMT	Návrh je zpracován a předložen ke schválení
	Zpracovat návrh rozvoje systému školních poradenských pracovišť	6/2011	MŠMT	Návrh je zpracován a předložen ke schválení
	Zajistit podmínky pro optimalizaci, síťování a zvyšování kvality poradenských služeb na terciárním stupni vzdělávání, rozvoj spolupráce v oblasti poskytování poradenských služeb na úrovni sekundárního a terciárního vzdělávání	12/2013	MŠMT	Návrh zajištění uvedených podmínek je zpracován a předložen ke schválení
	Definovat, ověřit a validizovat nové možnosti a způsoby diagnostikování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků, žákyní a studentů v souladu s nejnovějšími poznatky psychologických, pedagogických a speciálně pedagogických věd	průběžně	MŠMT	Návrh je zpracován a předložen ke schválení, poznatky jsou průběžně implementovány.

Koordinace aktivit rozvoje inkluzivního vzdělávání na lokální úrovni				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
9. Připravit podmínky pro efektivní	Zpracovat návrh a pilotně ověřit činnosti platformy podporujících koordinaci aktivit v oblasti rozvoje inkluzivního vzdělávání na lokální úrovni	9/2010	MŠMT	Pilotní ověřování je ukončeno, návrh je zpracován a předložen ke schválení
koordinaci aktivit směřujících k podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání na lokální a regionální úrovni	Na základě pilotního ověřování vytvořit metodiku činnosti lokálních platformy podporujících koordinaci aktivit v oblasti rozvoje inkluzivního vzdělávání a řešit otázku obligatornosti jejich existence na úrovni obcí s rozšířenou působností	12/2011	MŠMT	Pilotní ověřování je ukončeno, existuje návrh metodiky.

Analytické a výzkumné aktivity				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
10. Realizovat výzkumné aktivity v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami	Podporovat výzkumné záměry a další výzkumné aktivity zaměřené na oblast inkluzivního vzdělávání	Průběžně	MŠMT	Počet realizovaných výzkumných záměrů či dalších aktivit, počet výzkumných zpráv, studií, publikovaných výstupů apod.
	Akcentovat podporu výzkumných aktivit zaměřených na oblast inkluzivního vzdělávání v dotačních programech vyhlašovaných MŠMT	Průběžně	MŠMT	Z dotačních programů MŠMT lze financovat výzkumné aktivity, počet financovaných výzkumných aktivit, objem poskytnutých prostředků, počet výstupů
	Realizovat analýzu připravenosti jednotlivých účastníků systému pro implementaci koncepčních změn podporujících rozvoj inkluzivního vzdělávání (definice příležitostí a rizik atd.)	12/2010	MŠMT	Závěrečná zpráva z realizace analýzy
	Realizovat analýzu potřeb pedagogických pracovníků v oblasti dalšího vzdělávání ve vztahu k práci s dětmi, žáky a studenty s potřebou podpůrných opatření	12/2010	MŠMT	Závěrečná zpráva z realizace analýzy
	Vyčlenit prostředky na účast zástupců MŠMT, řídicího orgánu a expertních skupin na evropských platformách zabývajících se problematikou inkluzivního vzdělávání a prostředků na realizaci konzultací se zahraničními odborníky	Průběžně	MŠMT	Objem vyčleněných prostředků

*Příloha č. 1*  
*Konkrétní opatření NAPIV (MŠMT, 2010, s. 4–18)*

Standardizace, metodická podpora a evaluace				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
11. Vytvořit podmínky pro standardizaci, evaluaci a další zkvalitňování inkluzivního vzdělávání	Zpracovat rámec pro koncepci evaluace a standardizace mechanismů inkluzivního vzdělávání	3/2011	MŠMT	Rámec je zpracován
	Kooperovat na přípravě standardů kvality profese učitele a připravit návrh na integrální začlenění aspektů týkající se práce s žáky a studenty s potřebou podpůrných opatření	12/2013	MŠMT	Návrh standardů kvality profese učitele ve vztahu k práci se žáky a žákyněmi s potřebou podpůrných opatření je zpracován
	Zpracovat návrh adekvátních forem evaluace a autoevaluace práce pedagogických pracovníků a dalších subjektů ve vztahu k inkluzi	12/2011	MŠMT	Návrh je zpracován
	Zpracovat koncepci periodického ověřování efektivity přijatých opatření na podporu rozvoje inkluzivního vzdělávání (stanovení klíčových kvantitativních i kvalitativních ukazatelů) a jeho realizace	6/2012	MŠMT	Koncepce je zpracována a schválena, proběhla první fáze periodického ověřování
	Zpracovat návrh vyhodnocování efektivity realizovaných opatření ve vztahu k žákům z romské menšiny prostřednictvím monitoringu poměru romských a neromských žáků vyučovaných dle RVP ZV LMP	12/2010	MŠMT	Monitoring je realizován a hlavní zjištění jsou medializována. V případě potřeby jsou navržena další opatření na zvýšení efektivity přijímaných opatření.
	Ověřit možnosti aplikace mezinárodních nástrojů pro hodnocení míry aplikace inkluzivního přístupu v oblasti vzdělávání	6/2012	MŠMT	Je vypracována zpráva o možnostech aplikace
	Zpracovat metodické materiály pro podporu rozvoje inkluzivního vzdělávání	Průběžně	MŠMT	Počet zpracovaných metodických materiálů
	Zpracování návrhu prosazování jednotných technologických standardů podmiňující existenci standardů v oblasti komunikace či dalších relevantních podpůrných opatření pro osoby s postižením či znevýhodněním	12/2012	MŠMT	Návrh je zpracován
Informování a medializace aktivit, PR				
Cíl	Činnost (aktivita, opatření)	Časový horizont (termín)	Odpovědnost za plnění	Indikátor(y) naplnění
12. Zajistit efektivní informování	Zpracovat základní programový dokument („policy paper“) podpory rozvoje inkluzivního vzdělávání	4/2010	MŠMT	Základní programový dokument je připraven
odborné i široké veřejnosti o procesech a aktivitách směřujících k podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání.	Zpracovat strategii efektivního informování odborné i široké veřejnosti o argumentech podporujících toto pojetí vzdělávání, procesech a opatřeních směřujících k podpoře rozvoje inkluzivního vzdělávání a jejich předpokládaných důsledcích	12/2010	MŠMT	Návrh strategie informování odborné i široké veřejnosti je připraven
	Zpracovat strategii prezentace relevantních zahraničních zkušeností z oblasti transformace vzdělávacího systému směrem ke zvýšení míry inkluzivního vzdělávání	12/2010	MŠMT	Strategie prezentace zahraničních zkušeností s transformací vzdělávacího systému je připravena
	Realizovat mediální aktivity (cílené kampaně) směřující k odbourávání předsudků a eliminace segregačních tlaků v oblasti vzdělávání (se zvláštním zřetelem na oblast vzdělávání romských žáků).	6/2011	MŠMT	Byla realizována tisková konference k zahájení kampaně, televizní a rozhlasové spoty jsou prezentovány v médiích

### III.

Úplné znění vyhlášky č. 73/2005 Sb. s vyznačením navrhovaných změn a doplnění.

#### VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb.,

**o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí,  
žáků a studentů mimořádně nadaných**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví podle § 7 odst. 3, § 19, § 23 odst. 3, § 26 odst. 4 a § 56 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon):

#### ČÁST PRVNÍ

#### OBECNÁ USTANOVENÍ

##### § 1

~~(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „běžná škola“).~~

**(1) Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků mimořádně nadaných se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.**

**(2) Vyrovnávacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, případně speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a v případě žáků se sociálním znevýhodněním služeb asistenta pedagoga. Cílem je vyrovnat znevýhodnění žáků, aby se mohli vzdělávat zejména ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „běžná škola“). Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, případně ve spolupráci se školským poradenským zařízením.**

~~(3) Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, 1) zajištění služeb asistenta pedagoga, 2) snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.~~

**(3) Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením (dále jen „speciální vzdělávání“) se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, 1) zajištění služeb asistenta pedagoga, 2) snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.**

**(4)** Podpůrnými opatřeními při vzdělávání mimořádně nadaných žáků se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, didaktických materiálů, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující vzdělávací potřeby těchto žáků.

**(5)** Za žáky s těžkým zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky považují žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepý, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo **středně těžkým**, těžkým či hlubokým mentálním postižením. Těmto žákům s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.

**(6) Žákem se sociálním znevýhodněním podle § 16 odst. 4 písm. a) školského zákona, u něhož se uplatňují vyrovnávací opatření podle odstavce 2, je zejména žák ze sociálně vyloučeného prostředí nebo z prostředí ohroženého sociálním vyloučením, žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory ke vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Při zjišťování znaků sociálního znevýhodnění škola nebo školské poradenské zařízení v případě potřeby spolupracuje s orgánem sociálně právní ochrany dětí<sup>13)</sup>.**

## ČÁST DRUHÁ

### SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

#### § 2

#### **Zásady a cíle speciálního vzdělávání**

Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením<sup>3)</sup> a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje i žákům zařazeným do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy<sup>4)</sup>.

§ 3

**Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením**

(1) Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením<sup>5)</sup> je zajišťováno

- a) formou individuální integrace,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „speciální škola“), nebo
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).

(2) Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka

- a) v běžné škole, nebo
- b) v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

(3) Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení konzervatoře nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

(4) Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.

**(5) Žáci bez zdravotního postižení se nevzdělávají podle vzdělávacího programu pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením.**

**(6) Žáci bez zdravotního postižení se výjimečně mohou vzdělávat ve škole, třídě či studijní skupině samostatně zřízené pro žáky nebo studenty se zdravotním postižením, pokud dlouhodobě selhávají při vzdělávání v běžné škole i při zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb a uplatňování vyrovnávacích opatření podle § 1 odst. 2; ustanovení § 9 odst. 1 a § 10 odst. 2 nejsou dotčeny.**

§ 4

**Školy při zdravotnických zařízeních**

(1) V mateřské a základní škole při zdravotnickém zařízení se mohou vzdělávat žáci se zdravotním oslabením nebo žáci dlouhodobě nemocní umístění v tomto zdravotnickém zařízení, pokud to jejich zdravotní stav umožňuje. Základní školy mohou poskytovat podle svých možností individuální konzultace ve všeobecně vzdělávacích předmětech i žákům středních škol umístěným v tomto zdravotnickém zařízení.

(2) K zařazení do školy při zdravotnickém zařízení se vyžaduje doporučení ošetřujícího lékaře a souhlas zákonného zástupce žáka. Rozsah a organizaci výuky žáka určuje ředitel školy po dohodě s ošetřujícím lékařem.

§ 5

**Typy speciálních škol**

Typy speciálních škol pro účely jejich označování<sup>6)</sup> jsou:

- a) ~~mateřská škola pro zrakově postižené, základní škola pro zrakově postižené, střední škola pro zrakově postižené (střední odborné učiliště pro zrakově postižené, odborné učiliště pro zrakově postižené, praktická škola pro zrakově postižené, gymnázium pro zrakově postižené, střední odborná škola pro zrakově postižené), konzervatoř pro zrakově postižené,~~
- b) ~~mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, střední škola pro sluchově postižené (střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené, střední odborná škola pro sluchově postižené),~~
- e) ~~mateřská škola pro hluchoslepé, základní škola pro hluchoslepé,~~
- d) ~~mateřská škola pro tělesně postižené, základní škola pro tělesně postižené, střední škola pro tělesně postižené (střední odborné učiliště pro tělesně postižené, odborné učiliště pro tělesně postižené, praktická škola pro tělesně postižené, gymnázium pro tělesně postižené, střední odborná škola pro tělesně postižené),~~
- e) ~~mateřská škola logopedická, základní škola logopedická,~~
- f) ~~mateřská škola speciální, základní škola praktická, základní škola speciální, odborné učiliště, praktická škola,~~
- g) ~~základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování,~~
- h) ~~mateřská škola při zdravotnickém zařízení, základní škola při zdravotnickém zařízení, základní škola speciální při zdravotnickém zařízení.~~

§ 5

**Typy škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením**

**Při označování školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením typem se používá označení druhu školy podle § 7 odst. 3 školského zákona ve spojení s dovětkem, z něhož je zřejmý druh postižení žáků, pro které je škola zřízena, případně s dovětkem, který uvádí druh poskytované speciálně pedagogické péče.**

§ 6

**Individuální vzdělávací plán**

(1) Individuální vzdělávací plán<sup>7)</sup> se stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy.

(2) Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(4) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

- a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
- b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah,<sup>8)</sup> případně další úprava organizace vzdělávání,
- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,
- g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,<sup>9)</sup>
- h) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

(5) Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.

(6) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(7) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(8) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi,



škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.

(9) Ustanovení odstavců 6 a 7 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

## § 7

### Asistent pedagoga

~~(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga<sup>2)</sup> jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.~~

**(1) Hlavními činnostmi asistenta pedagoga<sup>2)</sup> jsou:**

- a) **pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci nezletilých žáků a komunitou, ze které žák pochází,**
- b) **podpora žáku při přizpůsobení se školnímu prostředí,**
- c) **pomoc žáku při výuce a při přípravě na výuku,**
- d) **nezbytná pomoc žáku s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku poskytuje vzdělávání.**

(2) Žádost o souhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga obsahuje název a sídlo právnické osoby, která vykonává činnost školy, počet žáků a tříd celkem, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu nebo mzdy, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, kterých chce ředitel školy zřízením této funkce ve škole dosáhnout, a náplň práce asistenta pedagoga.

## § 8

### Organizace speciálního vzdělávání

(1) Forma a obsah speciálního vzdělávání žáka a míra podpůrných se stanoví podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

(2) Speciální vzdělávání, a podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením zabezpečuje škola ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

(3) Ve třídě mateřské školy samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením je rozsah výuky předmětů speciálně pedagogické péče nejvýše 3 hodiny denně.

(4) Žáci se zdravotním postižením, kteří se vzdělávají v základní škole nebo třídě základní školy samostatně určené pro tyto žáky, mohou mít na prvním stupni nejvýše 5 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 5 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování; na druhém stupni nejvýše 6 vyučovacích hodin v dopoledním vyučování a 6 vyučovacích hodin v odpoledním vyučování.

(5) Ve třídách a studijních skupinách zřízených pro žáky se zdravotním postižením mohou být zařazeni žáci 2 i více ročníků v případě základní školy nebo třídy základní školy, které jsou zřízené pro žáky se zdravotním postižením, **případně i obou stupňů.**

~~(6) Ve třídách, odděleních studijních skupinách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 je asistent pedagoga.~~

**(6) Ve třídách a studijních skupinách zřízených pro žáky s těžkým zdravotním postižením a ve třídách škol při psychiatrických léčebnách mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž alespoň 1 je asistent pedagoga.**

(7) Ve třídách, odděleních konzervatoře a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

(8) Ve vybraných předmětech se žáci se zdravotním postižením v rámci svých možností mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a být zapojeni do všech činností školy v době mimo vyučování.

(9) Pro osoby s těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem, které nezískaly základy vzdělání, může základní škola speciální organizovat kurzy k jejich získání.

(10) Pro přípravu na vzdělávání dětí s těžkým mentálním postižením, více vadami nebo autismem lze zřídit **třídy přípravného stupně** ~~přípravný stupeň~~ základní školy speciální.

## § 9

### **Zařazování žáků se zdravotním postižením do speciálního vzdělávání**

~~(1) Zařazení žáka do některé formy vzdělávání žáků se zdravotním postižením podle § 3 provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.~~

**(1) Podmínkou zařazení žáka do školy, třídy nebo studijní skupiny zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo do vzdělávacího programu upraveného pro žáky se zdravotním postižením je vždy**

- a) doporučení školského poradenského zařízení, jehož součástí je navržení míry podpůrných opatření,**
- b) projednání žádosti se zákonným zástupcem nezletilého žáka nebo zletilým žákem, včetně poskytnutí poučení na základě formuláře vytvořeného podle podkladů uvedených v příloze této vyhlášky; přiměřeného poučení se dostane také nezletilému žákovi,**

**c) informovaný souhlas, udělený zákonným zástupcem nezletilého žáka nebo zletilým žákem na formulář podle písmene b).**

~~(2) Zařazení žáka se zdravotním postižením do některé formy speciálního vzdělávání podle § 3 může předcházet diagnostický pobyt tohoto žáka ve škole, do níž má být zařazen, a to v délce 2 až 6 měsíců.~~

**(2) Zařazení žáka podle odstavce 1 může předcházet diagnostický pobyt. Diagnostický pobyt trvá, jde-li o zařazení do formy vzdělávání podle § 3 odst. 1 písm. a) nebo b), 2 až 6 měsíců, a jde-li o zařazení do formy vzdělávání podle § 3 odst. 1 písm. c) nebo d), 1 až 3 měsíce. Po dobu diagnostického pobytu zůstává žák žákem původní školy.**

(3) Dojde-li k významné změně speciálních vzdělávacích potřeb žáka se zdravotním postižením, zařazení tohoto žáka do režimu speciálního vzdělávání, přezkoumá školské poradenské zařízení a případně navrhne úpravu tohoto režimu. V případě přeřazení do jiného vzdělávacího programu zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá dosaženým znalostem a dovednostem žáka. Postupuje obdobně jako v ustanovení odstavce 1.

~~(4) Pokud ředitel běžné školy nebo ředitel speciální školy nezařadí žáka se zdravotním postižením, který má povinnost plnit školní docházku, do některé z forem vzdělávání žáka se SVP podle § 3, oznámí tuto skutečnost zákonnému zástupci žáka se zdravotním postižením, krajskému úřadu a obci, v níž má žák trvalý pobyt. Součástí tohoto oznámení je uvedení důvodů k nezařazení.~~

## § 10 Počty žáků

(1) Třída, oddělení konzervatoře nebo studijní skupina zřízená pro žáky se zdravotním postižením a třída ve škole při zdravotnickém zařízení má nejméně 6 a nejvíce 14 žáků s přihlédnutím k věku a speciálním vzdělávacím potřebám žáků. Třída nebo studijní skupina zřízená pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně 4 a nejvíce 6 žáků.

(2) K doplnění počtu žáků ve třídě, oddělení konzervatoře nebo studijní skupině stanoveného v odstavci 1 mohou být na základě žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka zařazeni i žáci s jiným typem postižení nebo bez zdravotního postižení. Jejich počet nepřesáhne 25 % nejvyššího počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině podle odstavce 1.

(3) Ředitel školy může dělit třídy, oddělení konzervatoře a studijní skupiny na skupiny v souladu se školním vzdělávacím programem, pedagogickými, hygienickými, ekonomickými a prostorovými podmínkami<sup>10)</sup>, požadavky na bezpečnost žáků a ochranu jejich zdraví a charakterem předmětu.

(4) Ve třídě běžné základní nebo střední školy, v oddělení konzervatoře a ve studijní skupině vyšší odborné školy, která není zřízena pro žáky se zdravotním postižením, lze s přihlédnutím k rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáků a míře podpůrných opatření individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.

(5) Při odborném výcviku ve střední škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením se skupiny naplňují do počtu stanoveného zvláštním právním předpisem<sup>11)</sup>, v ostatních případech se skupina při praktickém vyučování naplňuje do počtu 6 žáků.

(6) Speciální škola a škola při zdravotnickém zařízení má nejméně 10 žáků.

## **§ 11**

### **Péče o bezpečnost a zdraví žáků**

(1) V jedné skupině žáků se zdravotním postižením při koupání a plaveckém výcviku neplavců se zdravotním postižením připadají na 1 pedagogického pracovníka nejvýše 4 žáci; vyžaduje-li to zdravotní stav žáka, je možné ve škole při zdravotnickém zařízení a s žáky s těžkým zdravotním postižením konat plavecký výcvik individuálně.

(2) Lyžařský výcvik provádí 1 pedagogický pracovník s nejvýše 8 žáky se zdravotním postižením. U žáků slabozrakých a žáků s tělesným postižením připadá na 1 pedagogického pracovníka nejvýše 6 žáků, u žáků nevidomých na 1 pedagogického pracovníka připadá 1 žák.

(3) Přesahuje-li počet žáků při akci mimo místo, kde se uskutečňuje vzdělávání, 12) počet žáků stanovený na příslušnou třídu nebo skupinu, zabezpečí ředitel školy dozor další zletilé osoby, která je způsobilá k právním úkonům a je v pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost školy.

(4) Ředitel speciální školy může pro žáky se zdravotním postižením zajistit léčebně preventivní a rehabilitační péči.

## **ČÁST TŘETÍ**

### **VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH**

## **§ 12**

(1) Mimořádně nadaným žákem se pro účely této vyhlášky rozumí jedinec, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.

(2) Ke vzdělávacím potřebám žáka s mimořádným nadáním se vyjadřuje školské poradenské zařízení.

(3) Pro mimořádně nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků v některých předmětech.

§ 13  
**Individuální vzdělávací plán**

(1) Vzdělávání mimořádně nadaných žáků se může uskutečňovat podle individuálního vzdělávacího plánu, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů psychologického vyšetření a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného žáka.

(2) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.

(3) Individuální vzdělávací plán obsahuje:

a) závěry psychologických vyšetření, která blíže popisují oblast, typ a rozsah nadání a vzdělávací potřeby mimořádně nadaného žáka, případně vyjádření registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost,

b) údaje o způsobu poskytování individuální pedagogické nebo psychologické péče mimořádně nadanému žákovi,

c) vzdělávací model pro mimořádně nadaného žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu zkoušek,

d) seznam doporučených učebních pomůcek, učebnic a materiálů,

e) určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování péče o mimořádně nadaného žáka,

f) personální zajištění úprav a průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka,

g) určení pedagogického pracovníka školy pro sledování průběhu vzdělávání mimořádně nadaného žáka a pro zajištění spolupráce se školským poradenským zařízením,

h) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu.<sup>9)</sup>

(4) Individuální vzdělávací plán je vypracován po nástupu mimořádně nadaného žáka do školy, nejpozději však do 3 měsíců po zjištění jeho mimořádného nadání. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu školního roku.

(5) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.

(6) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.

(7) Určený pedagogický pracovník školy sleduje průběh vzdělávání mimořádně nadaného žáka a poskytuje společně se školským poradenským zařízením podporu žákovi i jeho zákonným zástupcům.

§ 14

**Přeřazení do vyššího ročníku**

(1) Ředitel školy může přeřadit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušky před komisí, kterou jmenuje ředitel školy.

(2) Komise je nejméně tříčlenná a tvoří ji vždy:

- a) předseda, kterým je zpravidla ředitel školy nebo jím pověřený učitel,
- b) zkoušející učitel, jímž je vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti, v prvním až pátém ročníku základního vzdělávání vyučující daného ročníku,
- c) přísedící, kterým je učitel vyučující předmětu dané vzdělávací oblasti.

(3) Termín konání zkoušky stanoví ředitel školy v dohodě se zákonným zástupcem žáka nebo se zletilým žákem. Není-li možné žáka ze závažných důvodů ve stanoveném termínu přezkoušet, stanoví ředitel školy náhradní termín zkoušky.

(4) Žák může v 1 dni skládat jen 1 zkoušku.

(5) Ředitel školy stanoví obsah, formu a časové rozložení zkoušky s ohledem na věk žáka. Zkouška ověřuje vědomosti a dovednosti umožňující žákovi plynulý přechod do vyššího ročníku a je zaměřena na jednotlivý předmět nebo vzdělávací oblast.

(6) Výsledek zkoušky určí komise hlasováním. V případě rovnosti hlasů rozhodne hlas předsedy.

(7) O zkoušce se pořizuje protokol, který je součástí dokumentace žáka.

(8) Ředitel školy sdělí výsledek zkoušky prokazatelným způsobem zákonnému zástupci žáka nebo zletilému žákovi.

(9) Za neabsolvovaný ročník nebude žákovi vydáno vysvědčení. V následujících vysvědčeních se na zadní straně uvede, které ročníky žák neabsolvoval.

**ČÁST ČTVRTÁ**

**SPOLEČNÁ A ZÁVĚREČNÁ USTANOVENÍ**

§ 15

Pokud tato vyhláška nestanoví jinak, vztahují se na speciální vzdělávání žáků a vzdělávání žáků mimořádně nadaných obecné předpisy upravující oblast předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání.

§ 16

(1) Pokud učební plány a učební osnovy vydané podle dosavadních právních předpisů a konkretizované školou neobsahují části nebo údaje, u kterých tato vyhláška stanovuje, aby byly stanoveny školním vzdělávacím programem, ředitel školy je doplní s platností od 1. září 2005.

(2) Podle § 10 se postupuje od 1. září 2005. Do té doby se postupuje podle dosavadních právních předpisů.

§ 17

Zrušuje se vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.

§ 18

**Účinnost**

Tato vyhláška nabývá účinnosti dnem jejího vyhlášení

Příloha k vyhlášce č. 73/2005 Sb.

**Podklady pro tvorbu formuláře informovaného souhlasu se zařazením do některé z organizačních forem vzdělávání podle § 3 této vyhlášky a informovaného souhlasu s převedením do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením (§ 49 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb.) v základním vzdělávání**

Název a adresa školy, v níž je žák vzděláván:

Název školního vzdělávacího programu, v němž je žák vzděláván, vypracovaného podle:

Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV)

Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV) - část D, kapitola 8

Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání – Přílohy upravující vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – Příloha LMP)

Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – díl I

Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – díl II

Název školního vzdělávacího programu, v němž má být žák vzděláván, vypracovaného podle:

Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV)

Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (RVP ZV) - část D, kapitola 8

Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání – Přílohy upravující vzdělávání pro žáky s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – Příloha LMP)

Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – díl I

Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální – díl II

Poučení především o

- a) právech a povinnostech žáků a zákonných zástupců nezletilých žáků ve vztahu k plnění povinné školní docházky,
- b) rozdílech v organizačních formách vzdělávání,
- c) rozdílech ve vzdělávacích programech,
- d) rozdílech ve výstupních klíčových kompetencích,
- e) organizačních změnách, které v souvislosti s převodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat,
- f) podpůrných nebo vyrovnávacích opatřeních, která mohou žákovi pomoci zvládat stávající vzdělávací program
- g) možnosti diagnostického pobytu podle § 9 odst. 2,
- h) možnosti vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- i) možnostech dalšího vzdělávání a profesního uplatnění

provedl/a (datum, jméno, funkce ve škole, podpis):

Prohlašuji, že jsem byl/a podrobně a srozumitelně informován/a o možnostech a důsledcích vzdělávání svého dítěte podle výše uvedeného vzdělávacího programu a o možnostech a důsledcích jeho vzdělávání ve zvolené organizační formě vzdělávání a že jsem informacím porozuměl/a. Před podpisem informovaného souhlasu jsem měl/a možnost klást otázky a dostatečně zvážil podané odpovědi. Rozumím všem sdělením a souhlasím s nimi. Na základě poskytnutých informací

s o u h l a s í m

se zařazením svého dítěte (jméno a příjmení, datum narození)/se svým zařazením (jméno a příjmení) do zvolené formy vzdělávání a s jeho/se svým vzděláváním podle výše uvedeného vzdělávacího programu.

Datum, jméno, podpis zákonného zástupce žáka/zletilého žáka:“.

---

1) Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

2) § 2 odst. 2 písm. f) zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.  
§ 16 odst. 9 školského zákona.

3) § 16 odst. 5 školského zákona.

4) Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění nálezu Ústavního soudu uveřejněného pod č. 476/2004 Sb. a zákona č. 563/2004 Sb.



5) § 16 odst. 2 školského zákona.

6) § 7 odst. 3 školského zákona.

7) § 18 školského zákona.

8) § 8 odst. 3 zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů.

9) Vyhláška č. 65/2005 Sb., kterou se stanoví členění krajských normativů, ukazatele rozhodné pro jejich stanovení, jednotky výkonu pro jednotlivé krajské normativy, vztah mezi ukazateli a jednotkami výkonu, ukazatele pro výpočet minimální úrovně krajských normativů a zásady pro zvýšení krajských normativů (vyhláška o krajských normativech).

10) § 7 odst. 1 zákona č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a o změně některých souvisejících zákonů.

Vyhláška č. 108/2001 Sb., kterou se stanoví hygienické požadavky na prostory škol, předškolních zařízení a některých školských zařízení.

11) Nařízení vlády č. 689/2004 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání.

12) § 144 odst. 1 písm. g) školského zákona.

**13) Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.**

Příloha č. 8 k vyhlášce č. 317/2005 Sb.

<b>ASISTENT PEDAGOGA</b>				
<i>Kariérní stupeň</i>	<i>základní činnost</i>	<i>specializovaná činnost nebo specializace</i>	<i>odborná kvalifikace</i>	<i>další kvalifikační předpoklady</i>
1.	Pomocné výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů. Pomocné výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. (4. platová třída)	ne	§ 20 písm. e) z.	ne
2.	Provádění rutinních prací při výchově dětí a žáků nebo studentů, upevňování jejich společenského chování, pracovních, hygienických a jiných návyků, péče a pomoc při pohybové aktivizaci dětí a žáků nebo studentů. (5. platová třída)	ne	§ 20 písm. d) a e) z.	ne
3.	Výchovné práce zaměřené na zkvalitnění společenského chování dětí a žáků nebo studentů. Výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků. (6. platová třída)	ne	§ 20 písm. a) až d) z.	ne
4.	Výklad textu, popřípadě učební látky a individuální práce s dětmi a žáky nebo studenty podle stanovených vzdělávacích programů a pokynů. (7. platová třída)	ne	§ 20 písm. a) až d) z.	ne
5.	Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů. (8. platová třída)	ne	§ 20 písm. a) až d) z.	ne
6.	Vzdělávací a výchovná činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na speciální vzdělávací nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo studenta nebo skupiny dětí, žáků nebo studentů. (8. platová třída)	ano	§ 20 písm. a) až d) z.	§ 9 v. 2 roky praxe

Vysvětlivky:

z ... zákon č. 563/2004 Sb.

v ... vyhláška č. 317/2005 Sb.

praxe .... výkon přímé pedagogické činnosti

*Příloha č. 4*  
*Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro asistenta pedagoga*  
*(příloha č. 4 a 5 k nařízení vlády č. 564/2006 Sb.)*

**Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance**

**uvedené v § 5 odst. 4 nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech  
zaměstnanců ve veřejných službách a správě<sup>1)</sup>, ve znění nařízení vlády  
č. 381/2010 Sb. (v Kč měsíčně)**

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	do 6 let	8 000	8 300	8 800	9 550	10 350	11 200	12 150	15 000	20 000	20 100	20 200	20 300	20 500	21 200	23 450	25 400
2	do 12 let	8 250	8 750	9 500	10 300	11 150	12 100	13 100	15 600	20 250	20 450	20 550	21 000	21 250	22 750	25 250	27 350
3	do 19 let	8 700	9 450	10 200	11 050	12 000	13 000	14 150	16 250	20 600	20 900	21 000	21 800	22 800	24 500	27 150	29 450
4	do 27 let	9 350	10 150	11 000	11 950	12 950	14 050	15 200	17 000	21 050	21 450	21 650	22 650	24 550	26 450	29 250	31 700
5	nad 27 let	10 100	11 000	11 850	12 850	13 950	15 100	16 400	17 800	21 600	22 000	22 500	24 400	26 300	28 500	31 500	34 100

**Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance**  
**uvedené v § 5 odst. 5<sup>2)</sup> (v Kč měsíčně)**

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	do 6 let	8 000	8 150	8 650	9 350	10 150	11 000	11 950	12 950	14 050	15 250	16 550	17 950	19 450	21 100	23 350	25 300
2	do 12 let	8 150	8 550	9 300	10 100	10 950	11 850	12 850	13 950	15 150	16 450	17 800	19 300	20 950	22 700	25 150	27 250
3	do 19 let	8 500	9 250	10 000	10 850	11 800	12 750	13 850	15 000	16 300	17 700	19 200	20 800	22 550	24 450	27 050	29 350
4	do 27 let	9 150	9 950	10 800	11 700	12 700	13 750	14 950	16 200	17 540	19 050	20 650	22 400	24 300	26 350	29 150	31 600
5	nad 27 let	9 900	10 750	11 650	12 600	13 700	14 800	16 100	17 400	18 900	20 550	22 250	24 100	26 150	28 350	31 400	34 000

<sup>1)</sup> Tzn.: Zaměstnanec, „*který je pedagogickým pracovníkem* /podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákona č. 159/2010 Sb./, *který získal odbornou kvalifikaci podle zvláštního právního předpisu* (§ 6 až 22 a 30 zákona č. 563/2004 Sb.), *a který dosáhl vysokoškolského vzdělání v akreditovaném bakalářském nebo magisterském studijním programu*“.

<sup>2)</sup> Tzn.: Zaměstnanec, „*který je pedagogickým pracovníkem* /viz výše/, *který nezískal odbornou kvalifikaci podle zvláštního právního předpisu* /viz výše/, *nebo který tuto kvalifikaci získal, avšak nedosáhl vysokoškolského vzdělání v akreditovaném bakalářském nebo magisterském studijním programu*“.

*Příloha č. 5*  
*Počty asistentů pedagoga v ČR (celkem za regionální školství)*  
*podle Ústavu pro informace ve vzdělávání ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz))*

1. Počty asistentů pedagoga v ČR ve školním roce 2005/2006 (stav k 30. 9. 2005)

Pedagogičtí pracovníci		Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
		celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Asistenti pedagogů	pro žáky se zdravotním postižením	1 588	1 444	1 156,4	1 048,6
	pro žáky se sociálním znevýhodněním	235	191	215,0	172,7

2. Počty asistentů pedagoga v ČR ve školním roce 2006/2007 (stav k 30. 9. 2006)

Pedagogičtí pracovníci		Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
		celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Asistenti pedagogů	pro žáky se zdravotním postižením	2 132	1 980	1 559,9	1 439,1
	pro žáky se sociálním znevýhodněním	375	308	339,8	276,6

3. Počty asistentů pedagoga v ČR ve školním roce 2007/2008 (stav k 30. 9. 2007)

Pedagogičtí pracovníci		Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
		celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Asistenti pedagogů	pro žáky se zdravotním postižením	2 923	2 736	2 098,9	1 945,5
	pro žáky se sociálním znevýhodněním	445	370	405,4	333,5

*Příloha č. 5*  
*Počty asistentů pedagoga v ČR (celkem za regionální školství)*  
*podle Ústavu pro informace ve vzdělávání ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz))*

4. a) Počty asistentů pedagoga v ČR ve školním roce 2008/2009 (stav k 30. 9. 2008)

Pedagogičtí pracovníci		Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
		celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Asistenti pedagogů	pro žáky se zdravotním postižením	3 450	3 246	2 415,4	2 259,0
	pro žáky se sociálním znevýhodněním	467	392	422,3	353,4

4. b) Počty asistentů pedagoga v ČR ve šk. roce 2008/2009 v regionálním členění

Území Druh školy		Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
		celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
<b>Asistenti pedagogů pro žáky se zdravotním postižením</b>					
<b>Česká republika</b>	<b>CZ0</b>	<b>3 450</b>	<b>3 246</b>	<b>2 415,4</b>	<b>2 259,0</b>
<b>Praha</b>	<b>CZ01</b>	<b>422</b>	<b>388</b>	<b>334,6</b>	<b>308,0</b>
Hlavní město Praha	CZ010	422	388	334,6	308,0
<b>Střední Čechy</b>	<b>CZ02</b>	<b>320</b>	<b>302</b>	<b>172,1</b>	<b>160,7</b>
Středočeský kraj	CZ020	320	302	172,1	160,7
<b>Jihozápad</b>	<b>CZ03</b>	<b>371</b>	<b>356</b>	<b>257,8</b>	<b>246,4</b>
Jihočeský kraj	CZ031	214	205	155,0	147,3
Plzeňský kraj	CZ032	157	151	102,8	99,1
<b>Severozápad</b>	<b>CZ04</b>	<b>363</b>	<b>339</b>	<b>300,5</b>	<b>279,4</b>
Karlovarský kraj	CZ041	81	75	57,1	52,5
Ústecký kraj	CZ042	282	264	243,4	226,9
<b>Severovýchod</b>	<b>CZ05</b>	<b>451</b>	<b>422</b>	<b>292,3</b>	<b>273,1</b>
Liberecký kraj	CZ051	79	71	45,7	41,5
Královéhradecký kraj	CZ052	221	211	145,0	138,0
Pardubický kraj	CZ053	151	140	101,6	93,6
<b>Jihovýchod</b>	<b>CZ06</b>	<b>611</b>	<b>586</b>	<b>371,6</b>	<b>354,3</b>
Vysočina	CZ063	246	234	159,9	150,0
Jihomoravský kraj	CZ064	365	352	211,7	204,3
<b>Střední Morava</b>	<b>CZ07</b>	<b>509</b>	<b>476</b>	<b>350,4</b>	<b>324,6</b>
Olomoucký kraj	CZ071	304	281	198,7	180,8
Zlínský kraj	CZ072	205	195	151,7	143,8
<b>Moravskoslezsko</b>	<b>CZ08</b>	<b>403</b>	<b>377</b>	<b>336,1</b>	<b>312,5</b>
Moravskoslezský kraj	CZ080	403	377	336,1	312,5

*Příloha č. 5*  
*Počty asistentů pedagoga v ČR (celkem za regionální školství)*  
*podle Ústavu pro informace ve vzdělávání ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz))*

Asistenti pedagogů pro žáky se sociálním znevýhodněním					
<b>Česká republika</b>	<b>CZ0</b>	<b>467</b>	<b>392</b>	<b>422,3</b>	<b>353,4</b>
<b>Praha</b>	<b>CZ01</b>	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>26,8</b>	<b>21,9</b>
Hlavní město Praha	CZ010	30	24	26,8	21,9
<b>Střední Čechy</b>	<b>CZ02</b>	<b>41</b>	<b>37</b>	<b>33,9</b>	<b>31,0</b>
Středočeský kraj	CZ020	41	37	33,9	31,0
<b>Jihozápad</b>	<b>CZ03</b>	<b>31</b>	<b>28</b>	<b>24,3</b>	<b>21,3</b>
Jihočeský kraj	CZ031	18	17	14,5	13,5
Plzeňský kraj	CZ032	13	11	9,8	7,8
<b>Severozápad</b>	<b>CZ04</b>	<b>93</b>	<b>83</b>	<b>90,5</b>	<b>80,7</b>
Karlovarský kraj	CZ041	17	17	16,1	16,1
Ústecký kraj	CZ042	76	66	74,4	64,6
<b>Severovýchod</b>	<b>CZ05</b>	<b>71</b>	<b>58</b>	<b>62,8</b>	<b>51,8</b>
Liberecký kraj	CZ051	24	22	20,6	18,6
Královéhradecký kraj	CZ052	20	17	18,9	16,1
Pardubický kraj	CZ053	27	19	23,3	17,1
<b>Jihovýchod</b>	<b>CZ06</b>	<b>50</b>	<b>38</b>	<b>42,7</b>	<b>31,3</b>
Vysočina	CZ063	14	11	10,6	8,2
Jihomoravský kraj	CZ064	36	27	32,1	23,1
<b>Střední Morava</b>	<b>CZ07</b>	<b>59</b>	<b>50</b>	<b>51,5</b>	<b>42,9</b>
Olomoucký kraj	CZ071	44	37	38,7	32,1
Zlínský kraj	CZ072	15	13	12,8	10,8
<b>Moravskoslezsko</b>	<b>CZ08</b>	<b>92</b>	<b>74</b>	<b>89,8</b>	<b>72,5</b>
Moravskoslezský kraj	CZ080	92	74	89,8	72,5

5. a) Počty asistentů pedagoga v ČR ve školním roce 2009/2010 (stav k 30. 9. 2009)

Pedagogičtí pracovníci		Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
		celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
Asistenti pedagogů	pro žáky se zdravotním postižením	4 044	3 795	2 772,3	2 589,6
	z toho v přípravném stupni ZŠ speciální	32	31	22,0	21,5
	pro žáky se sociálním znevýhodněním	523	434	451,6	371,2
	z toho v přípravných třídách	77	74	68,9	65,9

Příloha č. 5  
Počty asistentů pedagoga v ČR (celkem za regionální školství)  
podle Ústavu pro informace ve vzdělávání ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz))

5. b) Počty asistentů pedagoga v ČR ve šk. roce 2009/2010 v regionálním členění

Území Druh školy			Fyzické osoby		Přepočtení na plně zaměstnané	
			celkem	z toho ženy	celkem	z toho ženy
<b>Asistenti pedagogů pro žáky se zdravotním postižením</b>						
<b>Česká republika</b>	<b>CZ0</b>		<b>4 044</b>	<b>3 795</b>	<b>2 772,3</b>	<b>2 589,6</b>
<b>Praha</b>	<b>CZ01</b>		<b>466</b>	<b>429</b>	<b>372,0</b>	<b>340,3</b>
Hlavní město Praha	CZ010		466	429	372,0	340,3
<b>Střední Čechy</b>	<b>CZ02</b>		<b>398</b>	<b>381</b>	<b>230,8</b>	<b>223,0</b>
Středočeský kraj	CZ020		398	381	230,8	223,0
<b>Jihozápad</b>	<b>CZ03</b>		<b>458</b>	<b>436</b>	<b>312,9</b>	<b>297,2</b>
Jihočeský kraj	CZ031		258	242	182,4	170,8
Plzeňský kraj	CZ032		200	194	130,5	126,4
<b>Severozápad</b>	<b>CZ04</b>		<b>400</b>	<b>375</b>	<b>308,3</b>	<b>288,7</b>
Karlovarský kraj	CZ041		103	95	74,3	68,0
Ústecký kraj	CZ042		297	280	234,0	220,7
<b>Severovýchod</b>	<b>CZ05</b>		<b>553</b>	<b>508</b>	<b>347,1</b>	<b>318,6</b>
Liberecký kraj	CZ051		105	91	59,3	52,1
Královéhradecký kraj	CZ052		269	254	171,7	160,5
Pardubický kraj	CZ053		179	163	116,1	106,0
<b>Jihovýchod</b>	<b>CZ06</b>		<b>741</b>	<b>700</b>	<b>439,3</b>	<b>412,6</b>
Vysočina	CZ063		287	269	184,8	170,4
Jihomoravský kraj	CZ064		454	431	254,5	242,2
<b>Střední Morava</b>	<b>CZ07</b>		<b>577</b>	<b>542</b>	<b>390,0</b>	<b>362,0</b>
Olomoucký kraj	CZ071		316	295	199,3	184,0
Zlínský kraj	CZ072		261	247	190,7	178,0
<b>Moravskoslezsko</b>	<b>CZ08</b>		<b>451</b>	<b>424</b>	<b>371,9</b>	<b>347,2</b>
Moravskoslezský kraj	CZ080		451	424	371,9	347,2
<b>z toho v přípravném stupni ZŠ speciální</b>						
<b>Česká republika</b>	<b>CZ0</b>		<b>32</b>	<b>31</b>	<b>22,0</b>	<b>21,5</b>
<b>Praha</b>	<b>CZ01</b>		<b>–</b>	<b>–</b>	<b>–</b>	<b>–</b>
Hlavní město Praha	CZ010		–	–	–	–
<b>Střední Čechy</b>	<b>CZ02</b>		<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2,4</b>	<b>1,9</b>
Středočeský kraj	CZ020		4	3	2,4	1,9
<b>Jihozápad</b>	<b>CZ03</b>		<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6,1</b>	<b>6,1</b>
Jihočeský kraj	CZ031		3	3	1,8	1,8
Plzeňský kraj	CZ032		5	5	4,3	4,3
<b>Severozápad</b>	<b>CZ04</b>		<b>6</b>	<b>6</b>	<b>4,0</b>	<b>4,0</b>
Karlovarský kraj	CZ041		3	3	1,9	1,9
Ústecký kraj	CZ042		3	3	2,1	2,1
<b>Severovýchod</b>	<b>CZ05</b>		<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2,9</b>	<b>2,9</b>
Liberecký kraj	CZ051		2	2	1,3	1,3
Královéhradecký kraj	CZ052		1	1	1,0	1,0

*Příloha č. 5*  
*Počty asistentů pedagoga v ČR (celkem za regionální školství)*  
*podle Ústavu pro informace ve vzdělávání ([www.uivv.cz](http://www.uivv.cz))*

Pardubický kraj	CZ053	1	1	0,6	0,6
<b>Jihovýchod</b>	<b>CZ06</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1,6</b>	<b>1,6</b>
Vysočina	CZ063	1	1	0,6	0,6
Jihomoravský kraj	CZ064	2	2	1,0	1,0
<b>Střední Morava</b>	<b>CZ07</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>2,7</b>	<b>2,7</b>
Olomoucký kraj	CZ071	–	–	–	–
Zlínský kraj	CZ072	4	4	2,7	2,7
<b>Moravskoslezsko</b>	<b>CZ08</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2,3</b>	<b>2,3</b>
Moravskoslezský kraj	CZ080	3	3	2,3	2,3
<b>Asistenti pedagogů pro žáky se sociálním znevýhodněním</b>					
<b>Česká republika</b>	<b>CZ0</b>	<b>523</b>	<b>434</b>	<b>451,6</b>	<b>371,2</b>
<b>Praha</b>	<b>CZ01</b>	<b>40</b>	<b>33</b>	<b>32,8</b>	<b>27,2</b>
Hlavní město Praha	CZ010	40	33	32,8	27,2
<b>Střední Čechy</b>	<b>CZ02</b>	<b>50</b>	<b>40</b>	<b>41,9</b>	<b>33,5</b>
Středočeský kraj	CZ020	50	40	41,9	33,5
<b>Jihozápad</b>	<b>CZ03</b>	<b>39</b>	<b>38</b>	<b>31,6</b>	<b>30,6</b>
Jihočeský kraj	CZ031	23	23	20,9	20,9
Plzeňský kraj	CZ032	16	15	10,7	9,7
<b>Severozápad</b>	<b>CZ04</b>	<b>108</b>	<b>92</b>	<b>101,3</b>	<b>86,0</b>
Karlovarský kraj	CZ041	23	23	20,9	20,9
Ústecký kraj	CZ042	85	69	80,4	65,1
<b>Severovýchod</b>	<b>CZ05</b>	<b>78</b>	<b>65</b>	<b>62,1</b>	<b>52,0</b>
Liberecký kraj	CZ051	29	24	20,0	17,5
Královéhradecký kraj	CZ052	21	17	18,6	15,0
Pardubický kraj	CZ053	28	24	23,5	19,5
<b>Jihovýchod</b>	<b>CZ06</b>	<b>52</b>	<b>38</b>	<b>44,0</b>	<b>30,4</b>
Vysočina	CZ063	14	11	10,7	8,0
Jihomoravský kraj	CZ064	38	27	33,3	22,4
<b>Střední Morava</b>	<b>CZ07</b>	<b>64</b>	<b>55</b>	<b>48,7</b>	<b>40,5</b>
Olomoucký kraj	CZ071	46	39	33,9	27,2
Zlínský kraj	CZ072	18	16	14,8	13,3
<b>Moravskoslezsko</b>	<b>CZ08</b>	<b>92</b>	<b>73</b>	<b>89,2</b>	<b>71,0</b>
Moravskoslezský kraj	CZ080	92	73	89,2	71,0
<b>z toho v přípravných třídách</b>					
<b>Česká republika</b>	<b>CZ0</b>	<b>77</b>	<b>74</b>	<b>68,9</b>	<b>65,9</b>
<b>Praha</b>	<b>CZ01</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>4,8</b>	<b>4,8</b>
Hlavní město Praha	CZ010	5	5	4,8	4,8
<b>Střední Čechy</b>	<b>CZ02</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2,1</b>	<b>2,1</b>
Středočeský kraj	CZ020	3	3	2,1	2,1
<b>Jihozápad</b>	<b>CZ03</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1,0</b>	<b>1,0</b>
Jihočeský kraj	CZ031	1	1	1,0	1,0
Plzeňský kraj	CZ032	–	–	–	–
<b>Severozápad</b>	<b>CZ04</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>27,4</b>	<b>25,4</b>
Karlovarský kraj	CZ041	9	9	7,9	7,9
Ústecký kraj	CZ042	20	18	19,5	17,5
<b>Severovýchod</b>	<b>CZ05</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>8,9</b>	<b>8,9</b>
Liberecký kraj	CZ051	3	3	3,0	3,0



*Příloha č. 5*  
*Počty asistentů pedagoga v ČR (celkem za regionální školství)*  
*podle Ústavu pro informace ve vzdělávání ([www.uiv.cz](http://www.uiv.cz))*

Královéhradecký kraj	CZ052	3	3	1,9	1,9
Pardubický kraj	CZ053	4	4	4,0	4,0
<b>Jihovýchod</b>	<b>CZ06</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6,5</b>	<b>6,5</b>
Vysočina	CZ063	3	3	3,0	3,0
Jihomoravský kraj	CZ064	4	4	3,5	3,5
<b>Střední Morava</b>	<b>CZ07</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>4,9</b>	<b>4,9</b>
Olomoucký kraj	CZ071	6	6	4,4	4,4
Zlínský kraj	CZ072	1	1	0,5	0,5
<b>Moravskoslezsko</b>	<b>CZ08</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>13,3</b>	<b>12,3</b>
Moravskoslezský kraj	CZ080	15	14	13,3	12,3

Vážený pan  
Mgr. Josef Dobeš  
Ministr  
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy  
Karmelitská 7  
118 12 Praha 1

V Praze dne 4. 11. 2010

Vážený pane ministře,

obracíme se na Vás, neboť jsme v posledních týdnech zaznamenali skutečnosti, které nás znepokojují a mohou podle našeho názoru ovlivnit úsilí o zajištění inkluze v českém školství. Tímto vývojem jsou ohroženy nejenom romské děti, ale také děti cizinců žijících na území ČR a děti se zdravotním postižením. Nelze tedy než souhlasit s Vaším tvrzením, že české školství „je nemocné a je třeba ho uzdravit“.

Z toho důvodu jsme překvapeni, že k tomuto vývoji došlo právě pod Vaším vedením ministerstva. Z Vašich vyjádření i z osobních setkání jsme totiž nabyli dojmu, že je pro Vás prioritou, aby v proudu speciálního školství byly jen ty děti, které tuto péči skutečně potřebují.

Především jsme zklamáni tím, že vedení Vašeho ministerstva pozdrželo předání vyhlášek 72/2005 a 73/2005 Sb. do legislativní rady vlády. Tyto vyhlášky připravovali nejen odborníci z ministerstva – návrh zmíněných norem obsahoval též připomínky širší části odborné veřejnosti. Na jejich znění se intenzivně pracovalo téměř dva roky, během této doby prošly též připomínkovým řízením a již před několika měsíci byly připraveny k předložení vládě. Ačkoli jste v nedávném prohlášení vyzdvihl jejich význam a uvedl, že práce na nich „obnovujete“, domníváme se, že další zdržení není žádoucí.

Každý měsíc odkladu snižuje šance mnoha dětí získat kvalitní vzdělání. Například pro žáky-cizince by přijetí nové vyhlášky znamenalo dostupnost podpůrných a vyrovnávacích opatření, jako jsou individuální vzdělávací plán či asistent pedagoga, na které v současné době nemají legislativně zakotvený nárok (s výjimkou azylantů, žadatelů o mezinárodní ochranu a cizinců s doplňkovou ochranou). Nová vyhláška by přinesla i větší prostor pro inkluzi žáků se zdravotním postižením.

Realizaci Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) vnímáme také jako zcela nedostatečnou. Od červnové schůzky, na kterou byli přizváni odborníci z praxe, z akademických kruhů i z neziskového sektoru a kde byly zřízeny pracovní skupiny k výše uvedeným vyhláškám, nebyli v souvislosti s NAPIVem členové těchto pracovních skupin kontaktováni.

Obavy z poklesu vůle ministerstva školství vydat se na cestu inkluze, které v posledních týdnech formulují také média, potvrzuje nedostatečná podpora odboru, který má právě tuto oblast na starosti. Ten byl výrazně zredukován po personální stránce a ponížen také v organizační struktuře ministerstva. Dobrým signálem není ani nedávná rezignace jeho nového ředitele. Tento odbor v době svého vzniku nastolil témata, která byla dlouhodobě opomíjena. Nyní je třeba zajistit, aby tuto

významnou agendu vykonávali odborní a erudovaní pracovníci, kteří budou mít dostatečnou kapacitu pro výkon své práce.

Vážený pane ministře, věříme, že Váš úřad si je vědom závazků, které vyplývají nejen ze školského zákona, ale také z Listiny základních práv a svobod a z mezinárodních dokumentů, kterými je ČR vázána, jako je například Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. V neposlední řadě je zde rozsudek Evropského soudu pro lidská práva z roku 2007, který nařizuje odstranit z českého školství diskriminační opatření. Toto nařízení musíme respektovat. V opačném případě je ohroženo dobré jméno České republiky na mezinárodní úrovni. Věříme, že k těmto obavám, které ohrožují šance tisíců dětí na dobrou budoucnost, nebudete lhostejný.

S pozdravem

níže uvedení členové pracovních skupin k NAPIVu:

Dana Moree, Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova v Praze

Pavla Baxová, ředitelka o.s. Rytmus

Petra Morvayová, Centrum interkulturního vzdělávání, PF UJEP, Ústí nad Labem

Zdeněk Svoboda, Katedra pedagogiky, PF UJEP, Ústí nad Labem

Ivana Brtnová-Čepičková, Katedra preprimárního a primárního vzdělávání PF UJEP

Camille Latimier, Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice, o.s.

Doc. Jan Šiška, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Zuzana Durajová, Centrum advokacie duševně postižených (Mental Disability Advocacy Center, MDAC)

Tomáš Nikolai, psycholog ve zdravotnictví a pedagog

Roman Stružinský, ředitel Speciální základní školy a Speciální mateřské školy, Děčín

Ilona Labuťová, o.s. Inventura

Zuzana Vodňanská, ředitelka META o.s. – sdružení pro příležitosti mladých migrantů

Iva Cichoňová, ředitelka Základní školy a mateřské školy ANGEL

Eva Janebová, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Doc. Věra Pokorná

Adéla Lábusová, Petra Klingerová, Pavel Košák, Tomáš Habart, Jan Černý – Člověk v tísni, o.p.s.

K dopisu se připojují také další experti zabývající se inkluzivním vzděláváním:

Dáša van der Horst, ředitelka Amnesty International Česká republika

Zdeněk Ryšavý, výkonný ředitel ROMEA, o. s.

Jaroslav Šotola, Filozofická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc

Johan Pfeiffer

*[Cit. 2011-03-19] Dostupné na WWW:*

*<[www.inkluzie.cz/\\_upload/dopis-inkluzivni-vzdelavani-4-11-2010.pdf](http://www.inkluzie.cz/_upload/dopis-inkluzivni-vzdelavani-4-11-2010.pdf)>.*

## MŠMT k inkluzivnímu vzdělávání

5. 1. 2011

Na otázky redaktorky Týdeníku Euro Kristýny Balajové odpovídá tiskový mluvčí MŠMT Václav Koukolíček.

*Dobrý den, ráda bych se zeptala na několik otázek, které souvisejí s nedávným týdnem pro inkluzi ve vzdělávání. Jak známo, ČR v tomto směru nemá moc dobrou pověst.*

Nemyslíme si, že ČR má oproti většině zemí Evropy nějak výjimečně špatně nastavené školní a školské prostředí ve smyslu přijetí či nepřijímání dětí, žáků a studentů (dále jen žáků) se všemi jejich jinakostmi. Dle statistiky ÚIV Praha za školní léta 2004/2005 až 2009/2010 tvoří podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stále okolo 50% všech těchto žáků. Je pravda, že většinu z tohoto počtu tvoří žáci se specifickými poruchami učení. Není to ovšem chybou legislativních cest (od roku 2005 je česká školská legislativa proinkluzivní a toto bylo konstatováno i v rámci rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku ve věci D. H. a ostatní), ale nepřipraveností společnosti na tento krok. I statistika (SIRIUS 2010) volby rodičů žáků (pouze se zdravotním postižením) ukazuje na přibližně rovnoměrnou rozloženost volby mezi formou individuální integrace a skupinové integrace nebo vzdělávání ve speciální škole. I z toho je vidět, že stav v inkluzivitě vzdělávání v ČR je do značné míry ovlivněný i požadavky a očekáváními rodičů žáků (dle zákona č. 64/1963 Sb., ve znění pozdějších změn § 32 a Všeobecné deklarace lidských práv článek 26 odst. 3 nelze neakceptovat) a veřejnosti.

*Členové pracovních skupin k Národnímu akčnímu plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV) nedávno adresovali ministru Dobešovi dopis, v němž vyjadřují své zklamání nad tím, že ministerstvo pozdrželo předání vyhlášek 72/2005 a 73/2005 Sb. do legislativní rady vlády. Kromě toho vyčítají ministerstvu ve věci NAPIVU nečinnost. Chci se proto zeptat, kdy budou tyto vyhlášky do legislativní rady vlády předány.*

Změna jakéhokoliv legislativního ustanovení je vždy závažným krokem a neměla by se dělat bez komplexního řešení ve všech oblastech, kterých se dotkne. Toho si jsou velmi dobře vědomi všichni zodpovědní pracovníci MŠMT.

Legislativní změny v tom smyslu, v jakém byly očekávány, by zakládaly další nároky na ekonomické toky ze státního rozpočtu. Na toto ovšem nejsou připraveny související právní předpisy. Proto se provedly v obou vyhláškách pouze „rychlé“ změny, aby byla okamžitě eliminována možnost diskriminace některých skupin žáků, nastavily se kvalitní a skutečně informující systémy ve školských poradenských službách a vytvořily se podmínky dosažitelnosti prostředků pedagogické a speciálně pedagogické podpory pro všechny skupiny žáků. V této podobě jsou návrhy novel obou vyhlášek připraveny před jednáním v poradě vedení MŠMT na začátku ledna 2011.

Do hloubky jdoucí změny v legislativě ošetřující vzdělávání žáků se speciální vzdělávací potřebou musí být produktem systematické a systémově pojaté analytické práce. A právě tato práce leží na členech pracovních skupin „Národního plánu inkluzivního vzdělávání – přípravné fáze“ (dále jen NAPIV). Důsledná realizace

ustanovení tohoto dokumentu by měla ukázat nejenom na potřeby školského prostředí ČR a na možné cesty, ale i na řešení provázanosti ekonomiky, legislativy a praxe.

Pokud jde o nečinnost ve věci NAPIV, pak lze pouze souhlasit. Je politováníhodné, že taková kvalitní základna, která se vytvořila okolo NAPIV z odborníků z akademické obce, školského terénu a nestátních neziskových organizací, nebyla dostatečně využívána ve svém odborném potenciálu k tvůrčí a smysluplné práci. Věříme, že se v nadcházejícím období opakování této situace dokážeme vyvarovat.

*Dále mne zajímá, jaké kroky Ministerstvo chystá v zájmu posílení inkluze sociálně nebo zdravotně vyloučených skupin dětí do běžného vzdělávacího procesu.*

Nejsem si jistý, zda správně interpretuji termín „zdravotně vyloučená skupina dětí“. Tento termín není nikde popsán a ukotven. Patrně máte na mysli skupinu žáků se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním ve smyslu terminologie platné školské legislativy (legislativa MPSV a MZ užívá pro obě tyto skupiny sjednocující termín „osoby se zdravotním postižením“).

Pro zařazení žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním a žáků se sociálním znevýhodněním do tzv. běžných škol je nejpodstatnější správně nastavené prostředí těchto škol. Správně nastavené prostředí ovšem neznamená pouze sady učebnic a pomůcek k zapůjčení, bezbariérovost, kompenzační pomůcky a asistenty. Daleko důležitější je připravenost pedagogů a dalšího personálu „běžných“ škol na příchod těchto žáků. Svoji význačnou roli v tomto hraje další vzdělávání pedagogických pracovníků, které naučí pedagogy nejen znát specifika jednotlivých skupin handicapů, pracovat novými metodami a užívat nové pomůcky, ale hlavně povede k úspěšné práci s kolektivem třídy a školy. Dalším důležitým a nezastupitelným krokem je vytvoření sítě metodické podpory pro „běžné“ školy, které půjdou cestou inkluzivního vzdělávání.

Na tomto místě se vždycky očekává nějaká mnohomístná cifra označující finanční obnos, který na zvýšení inkluzivity ve vzdělávání poputuje. Ano, tímto směrem skutečně putují částky velkých čísel a tento tok se ani v příštím roce nezastaví. Ale to řeší pouze kvantitu. Důležitá je kvalita. Proto za stěžejní považujeme nastavení vymahatelnosti kvality speciálně pedagogické péče ve všech formách vzdělávání. K tomu by měla vést i standardizace poskytování speciálně pedagogické intervence. S odvoláním na Úmluvu o právech dítěte článek 3 si dovoluji podotknout, že právě kvalita vzdělání je to, co dá žákovi předpoklad dobré kvality dalšího života.

Příprava těchto programů a norem je opět předmětem součinnosti odborníků, institucí a úřadů v rámci realizace NAPIV.

Doufám, že tuto odpověď považujete za alespoň dočasně uspokojivou.

Bude nám ctí navázat s Vámi prostřednictvím tiskového oddělení MŠMT spolupráci právě v oblasti přenosu informací z realizace NAPIV.

**DOTAZNÍK PRO ASISTENTY PEDAGOGA A PRO UČITELE SPOLUPRACUJÍCÍ S ASISTENTY PEDAGOGA**

*Dotazník je anonymní. Výsledná zjištění budou použita do průzkumného šetření k bakalářské práci na téma: „Asistent pedagoga a jeho místo v současném vzdělávacím systému v České republice“.*

**I. OBECNÉ ÚDAJE**

1. Na následující řádky uveďte prosím název a adresu školy, ve které působíte.

POZNÁMKA: Pokud nechcete uvádět konkrétní údaje, postačí informace, o jaký typ školy se jedná /MŠ, ZŠ, PrŠ, ZŠS, popř. SŠ ad./.

---

---

2. Zatrhněte kategorii svého pedagogického působení.

- ☐ Asistent\* pedagoga pro žáky se zdravotním postižením
- ☐ Asistent pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí
- ☐ Učitel spolupracující s asistentem pedagoga pro žáky se zdravotním postižením
- ☐ Učitel spolupracující s asistentem pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí
- ☐ Jiné (uveďte):

**II. OTEVŘENÝ DOTAZNÍK ZAMĚŘENÝ NA OSOBNOSTNÍ PROFIL ASISTENTŮ**

1. Na následující řádky vypište vlastnosti, které podle Vás napomáhají výkonu profese asistenta pedagoga.

---

---

2. Na následující řádky vypište vlastnosti, které podle Vás profesi asistenta pedagoga naopak znesnadňují.

---

---

---

\* S ohledem na ustálenou terminologii v oblasti vzdělávání užívám v dotazníku pojmy *asistent* a *učitel* v podobě generického maskulina. Dané pojmy se samozřejmě vztahují i na skupinu asistentů a asistentek, respektive učitelů a učitelek.

### III. DOTAZNÍK S HODNOTÍCÍ ŠKÁLOU ZAMĚŘENÝ NA ŠKOLNÍ AKTIVITY ASISTENTŮ PEDAGOGA

#### 1. VYUČOVACÍ AKTIVITY ASISTENTŮ PEDAGOGA – REÁLNÝ STAV

##### a) Instrukce pro asistenty:

Posuďte, zda jste jako asistenti pedagoga *v současnosti* (jedná se o reálný stav) učiteli nápomocni (a nakolik) v následujících oblastech, které se týkají vyučovacích aktivit. Zatrhněte na škálách vždy to číslo, které vystihuje Vaši odpověď (1 je minimum, 5 maximum).

##### b) Instrukce pro učitele:

Posuďte, zda je Vám asistent pedagoga *v současnosti* (jedná se o reálný stav) nápomocen (a nakolik) v následujících oblastech, které se týkají vyučovacích aktivit. Zatrhněte na škálách vždy to číslo, které vystihuje Vaši odpověď (1 je minimum, 5 maximum).

- |   |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. Udržování disciplíny žáků ve vyučovacích hodinách..                            | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| b. Individuální přístup k žákům ve vyuč. hodinách.....                            | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| c. Příprava vyučovacích pomůcek pro žáky.....                                     | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| d. Pomoc při organizaci práce ve třídě.....                                       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| e. Pomoc při aktivizování žáků na hodinách.....                                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| f. Schopnost žáky nadchnout vlastním chováním (získat je, motivovat je).....      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| g. Vykonávání dozoru o přestávkách.....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| h. Pomoc při vzdělání méně zdatných žáků (např. při psaní, kreslení apod.).....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| i. Přeformulování pokynů, otázek a návodů na práci žákům, kteří to potřebují..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| j. Vysvětlování neznámých slov a pojmů.....                                       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| k. Pomoc při překonávání kulturních bariér.....                                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| l. Pomoc při překonávání sociálních bariér.....                                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

#### 2. VYUČOVACÍ AKTIVITY ASISTENTŮ PEDAGOGA – JEJICH POTENCIÁL

##### a) Instrukce pro asistenty:

Posuďte, zda byste jako asistenti pedagoga *mohli být* (jedná se o Váš potenciál) učiteli nápomocni (a nakolik) v následujících oblastech, které se týkají vyučovacích aktivit. Zatrhněte na škálách vždy to číslo, které vystihuje Vaši odpověď (1 je minimum, 5 maximum).

##### b) Instrukce pro učitele:

Posuďte, zda by Vám asistent pedagoga *mohl být* (jedná se o jeho potenciál) nápomocen (a nakolik) v následujících oblastech, které se týkají vyučovacích aktivit. Zatrhněte na škálách vždy to číslo, které vystihuje Vaši odpověď (1 je minimum, 5 maximum).

- |  |                            |                            |                            |                            |                            |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. Udržování disciplíny žáků ve vyučovacích hodinách.. | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| b. Individuální přístup k žákům ve vyuč. hodinách..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| c. Příprava vyučovacích pomůcek pro žáky.....          | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

- |   |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| d. Pomoc při organizaci práce ve třídě.....                                       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| e. Pomoc při aktivizování žáků na hodinách.....                                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| f. Schopnost žáky nadchnout vlastním chováním (získat je, motivovat je).....      | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| g. Vykonávání dozoru o přestávkách.....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| h. Pomoc při vzdělání méně zdatných žáků (např. při psaní, kreslení apod.).....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| i. Preformulování pokynů, otázek a návodů na práci žákům, kteří to potřebují..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| j. Vysvětlování neznámých slov a pojmů.....                                       | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| k. Pomoc při překonávání kulturních bariér.....                                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| l. Pomoc při překonávání sociálních bariér.....                                   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |

## 3. AKTIVITY ASISTENTŮ PEDAGOGA MIMO VYUČOVACÍ HODINU – REÁLNÝ STAV

**a) Instrukce pro asistenty:**

Posuďte, zda jste jako asistenti pedagoga *v současnosti* (jedná se o reálný stav) učiteli nápomocni (a nakolik) v následujících oblastech mimo vyučovací hodinu. Zatrhněte na škálách vždy to číslo, které vystihuje Vaši odpověď (1 je minimum, 5 maximum).

**b) Instrukce pro učitele:**

Posuďte, zda je Vám asistent pedagoga *v současnosti* (jedná se o reálný stav) nápomocen (a nakolik) v následujících oblastech mimo vyučovací hodinu. Zatrhněte na škálách vždy to číslo, které vystihuje Vaši odpověď (1 je minimum, 5 maximum).

- |   |                            |                            |                            |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| a. Podíl na tvorbě nástěnek.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| b. Pomoc při výzdobě třídy.....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| c. Pomoc žákům při psaní domácích úkolů.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| d. Výběr her pro děti.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| e. Vytváření učebních pomůcek pro žáky.....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| f. Pomoc při kontaktu školy a rodin žáků v prostorách školy.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| g. Návštěvy rodin žáků.....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| h. Spolupráce se společenstvími lidí se zdravotním postižením, mezi které patří i dítě/děti z Vaší školy....        | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| i. Vykonávání dozoru při mimoškolních a volnočasových aktivitách žáků (kulturní akce, sport, hry, tanec apod.)..... | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| j. Pomoc při výběru volnočasových aktivit pro žáky.....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| k. Pomoc žákům při osvojování si základních hygienických návyků.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| l. Vedení zájmových kroužků pro žáky.....   | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| m. Odhad postavení a vztahů žáka ve skupině.....  | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |
| n. Zjišťování vztahů v rodině žáka a zapojování členů rodiny do spolupráce se školou.....                           | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 3 | <input type="checkbox"/> 4 | <input type="checkbox"/> 5 |



4. AKTIVITY ASISTENTŮ PEDAGOGA MIMO VYUČOVACÍ HODINU – POTENCIÁL ASISTENTŮ

**a) Instrukce pro asistenty:**

Posuďte, zda byste jako asistenti pedagoga *mohli být* (jedná se o Váš potenciál) *učiteli nápomocni* (a nakolik) v následujících oblastech mimo vyučovací hodinu. Zatrhněte na škálách vždy to číslo, které vystihuje Vaši odpověď (1 je minimum, 5 maximum).

**b) Instrukce pro učitele:**

Posuďte, zda by Vám asistent pedagoga *mohl být* (jedná se o jeho potenciál) *nápomocen* (a nakolik) v následujících oblastech mimo vyučovací hodinu. Zatrhněte na škálách vždy to číslo, které vystihuje Vaši odpověď (1 je minimum, 5 maximum).

a. Podíl na tvorbě nástěnek.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
b. Pomoc při výzdobě třídy.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
c. Pomoc žákům při psaní domácích úkolů.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
d. Výběr her pro děti.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
e. Vytváření učebních pomůcek pro žáky.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
f. Pomoc při kontaktu školy a rodin žáků v prostorách školy.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
g. Návštěvy rodin žáků.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
h. Spolupráce se společenstvími lidí se zdravotním postižením, mezi které patří i dítě/děti z Vaší školy....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
i. Vykonávání dozoru při mimoškolních a volnočasových aktivitách žáků (kulturní akce, sport, hry, tanec apod.).....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
j. Pomoc při výběru volnočasových aktivit pro žáky.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
k. Pomoc žákům při osvojování si základních hygienických návyků.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
l. Vedení zájmových kroužků pro žáky.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
m. Odhad postavení a vztahů žáka ve skupině.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
n. Zjišťování vztahů v rodině žáka a zapojování členů rodiny do spolupráce se školou.....	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5

IV. PROSTOR PRO JAKÉKOLI PŘIPOMÍNKY A DALŠÍ PODNĚTY K DOTAZNÍKU

---

---

---

VELICE DĚKUJI ZA VÁŠ ČAS A OCHOTU! V případě elektronického vyplňování posílejte prosím vyplněné dotazníky na emailovou adresu: [matejkovajana@volny.cz](mailto:matejkovajana@volny.cz).

Jana Matějková, studentka SPPG na PedF UK v Praze

**ČÁST A: Vyučovací aktivity** asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením

- a. Udržování disciplíny žáků ve vyučovacích hodinách
- b. Individuální přístup k žákům ve vyučovacích hodinách
- c. Příprava vyučovacích pomůcek pro žáky
- d. Pomoc při organizaci práce ve třídě
- e. Pomoc při aktivizování žáků na hodinách
- f. Schopnost žáky nadchnout vlastním chováním (získat je, motivovat je)
- g. Vykonávání dozoru o přestávkách
- h. Pomoc při vzdělání méně zdatných žáků (např. při psaní, kreslení apod.)
- i. Přeformulování pokynů, otázek a návodů na práci žákům, kteří to potřebují
- j. Vysvětlování neznámých slov a pojmů
- k. Pomoc při překonávání kulturních bariér
- l. Pomoc při překonávání sociálních bariér

## I. ODPOVĚDI ASISTENTŮ PEDAGOGA (pro žáky se zdravotním postižením)

### 1. PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA UČITELI V NÁSLEDUJÍCÍCH OBLASTECH VYUČOVACÍCH AKTIVIT

a) v pořadí odpovědí souhlasným pro obě tabulky – tzn.: shodný řádek v obou tabulkách  
obsahuje odpovědi téhož respondenta

#### REÁLNÝ STAV

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
1.	3	5	3	3	2	2	5	5	5	5	1	2
2.	2	3	4	2		2	2	3	2	1	1	1
3.	5	5	2	2	5	5	5	5	3		2	5
4.	3	5	3,5	4		4	5	2	5	5	3	3
5.	1	5	5	3	3	3	4	3	5	5	4	4
6.	4	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5
7.	2	5	5	3	2	4	5	5	5	5	4	4
8.	3	5	5	4	3	3	2	5	5	5	2	4
9.	3	3	3	2	3	2	3	5	5	5	1	4,5
10.	2	2	3	4	2	2	3	4	4	3	3	3
11.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
12.	1	4	5	3	2	1	4	4	4	3	2	2
13.	3	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5
14.	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5
15.	2	1	1	1	1	3	1	1	1	1	2	2
16.	1	2	5	3	3	3	1	3	3	2	1	2
17.	4	5	4	5	4	3	5	5	5	4	3	3
18.	3	5	4	1	2	1	2	4	4	3	1	2
19.	5	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4
20.	3	5	3	3	3	4	4	4	5	4	2	4
21.	1	4	1	1	2	2	5	4	5	5	3	3
22.	4	5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	4
23.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	5	5	5
24.	3	5	4	5	4	3	5	4	4	3	5	5
25.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
26.	5	5	2	5	5	3	5	5	5	2	3	5
27.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
28.	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	4	5
29.	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5
30.	2	2	2	4	4	4	3	2	2	2	4	3
31.	2	2	1	2	1	1	3	5	5	5	2	1
32.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
33.	3	5	2	4	2	3	3	5	5	3	3	3
34.	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

#### POTENCIÁL ASISTENTŮ PEDAGOGA

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
1.	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	2
2.	2	4	4	3	2	2	3	3	2	2	2	2
3.	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	5
4.	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	5	5
5.	2	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5
6.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
7.	4	5	5	4	3	5	5	5	5	5	4	4
8.	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5
9.	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	5
10.	2	4	4	4	2	2	4	4	4	3	3	3
11.	5	5	3	3	5	3	3	5	5	5	5	5
12.	2	5	5	4	2	3	4	5	5	5	4	4
13.	3	5	5	4	4	5	4	5	5	5	5	5
14.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
15.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16.	3	5	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5
17.	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4
18.	3	4	5	3	2	3	3	4	5	3	3	3
19.	5	5	5	4		5	5	5	4	5	4	4
20.	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5
21.	2	4	2	3	2	3	5	5	5	5	3	3
22.	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4
23.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
24.	3	5	4	3	4	3	5	5	4	5	5	5
25.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
26.	5	5	3	5	5	5	5	4	4	3	3	5
27.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
28.	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5
29.	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
30.	3	3	4	3	3	5	4	4	5	5	5	5
31.	5	3	5	5		5	5	5	5	5	4	4
32.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
33.	1	1	1	3		4	4	1	1	4	1	1
34.	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

## I. ODPOVĚDI ASISTENTŮ PEDAGOGA (pro žáky se zdravotním postižením)

### 1. PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA UČITELI V NÁSLEDUJÍCÍCH OBLASTECH VYUČOVACÍCH AKTIVIT

b) seřazeno vzestupně za účelem možnosti porovnání,  
kolikrát se v každé oblasti objevuje jednotlivá hodnota – tedy čísla 1–5

#### REÁLNÝ STAV

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
4.	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2
5.	1	2	2	2	2	2	2	3	3	2	1	2
6.	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2
7.	2	3	2	2	2	2	3	3	4	3	2	2
8.	2	3	2	2	2	2	3	4	4	3	2	3
9.	2	3	3	3	2	2	3	4	4	3	2	3
10.	2	4	3	3	2	3	3	4	4	3	2	3
11.	2	4	3	3	3	3	3	4	4	4	2	3
12.	3	5	3	3	3	3	4	4	5	4	3	3
13.	3	5	3,5	3	3	3	4	4	5	5	3	3
14.	3	5	4	3	3	3	4	4	5	5	3	4
15.	3	5	4	4	3	3	4	4	5	5	3	4
16.	3	5	4	4	4	3	5	4	5	5	3	4
17.	3	5	4	4	4	3	5	4	5	5	3	4
18.	3	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4
19.	3	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4
20.	3	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4,5
21.	3	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5
22.	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5
23.	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5
24.	4	5	5	4	5	4	5	5	5	5	4	5
25.	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
26.	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
27.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
28.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
29.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
30.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
31.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
32.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
33.	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5
34.	5	5	5	5		5	5	5	5			

#### POTENCIÁL ASISTENTŮ PEDAGOGA

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	1	1	1	3	2	2	3	1	1	2	1	1
3.	2	3	2	3	2	2	3	3	2	3	2	2
4.	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
5.	2	3	3	3	2	3	3	4	4	3	3	3
6.	2	3	3	3	2	3	3	4	4	3	3	3
7.	2	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	3
8.	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4
9.	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4
10.	3	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4
11.	3	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4
12.	3	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4
13.	3	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4
14.	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5
15.	4	5	4	4	4	4	5	5	5	5	4	5
16.	4	5	5	4	4	4	5	5	5	5	4	5
17.	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
18.	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
19.	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
20.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
21.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
22.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
23.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
24.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
25.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
26.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
27.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
28.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
29.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
30.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
31.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
32.	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5
33.	5	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5
34.	5	5	5	5		5	5	5	5	5		

## II. ODPOVĚDI UČITELŮ

### 1. PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA UČITELI V NÁSLEDUJÍCÍCH OBLASTECH VYUČOVACÍCH AKTIVIT

a) v pořadí odpovědí souhlasným pro obě tabulky – tzn.: shodný řádek v obou tabulkách obsahuje odpovědi téhož respondenta

#### REÁLNÝ STAV

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
1.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2.	1	5	1	2	1	1	2	5	5	5	4	4
3.	3	5	3	3	1	4	5	5	5	1	1	1
4.												
5.	1	5	2	1	3	5	5	5	5	1	1	1
6.	3	5	5	3	3	3	4	5	5	5	5	5
7.	2	3	1	2	2	3	4	2	2	2	1,5	2
8.	1	2	3	2	2	2	4	3	3	1	1	1
9.	1	1	1	2	2	1	3	2	2	1	1	1
10.	1	5	2	4	1	1	3	5	5	2	1	1
11.	3	5	1	2	2	3	3	4	2	2	1	1
12.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14.	4	5	4	3	5	3	3	4	5	4	2	2
15.	1	5	3	3	1	3	1	5	5	3	3	3
16.	2	5	4	1	1	1	2	3	3	1	3	3
17.	4	5	4	4	3	3	1	4	4	4	3	3
18.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
19.	2	4	4	4	4	3	4	5	2	2	1	1
20.	3	5	2	3	4	3	1	4	5	2	1	1
21.	1	4	4	1	4	3	1	4	4	1	1	1
22.	5	5	3	5	5	4	5	5	4	4	4	5
23.	2	4	5	4	4	3	5	5	5	4	1	1
24.	1	5	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2
25.	2	3	4	2	1	2	4	4	2	3	3	4
26.	2	5	5	2	4	4	1	5	4	5	3	3
27.		1	2	2	1	3	1	1	1	1	2	2
28.	3	5	1	4	4	5	3	5	4	4	4	4
29.	1	1		2	1		1	2	1	1	1	1
30.	2	4	3	4	3	4	5	3	4	5	5	5
31.	2	4	3	4	3	3	5	4	5	4	5	5
32.	3	5	4	5	4	3	5	5	4	3	5	5
33.	5	5	3	5	5	4	5	5	5	3	4	5
34.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	5	5
35.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
36.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5
37.	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	4
38.	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4
39.	1	3	2	1	1	1	2	1	2	3	1	2

#### POTENCIÁL ASISTENTŮ PEDAGOGA

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
1.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2.	1	5	3	2	1	1	2	5	5	5	5	5
3.												
4.	4	5	2	4	3	5	4	4	3	3	5	5
5.	1	5	5	1	4	5	5	5	1	1	1	1
6.	5	5	3	3	4	4		5	4	4	4	5
7.	2	3	2	2	3	3	4	3	3	2	2	2
8.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9.	1	3	3	4	3	2	3	4	4	3	2	2
10.	1	5	5	3	1	1	3	5	5	1	1	1
11.	3	5	3	3	3	3	3	4	3	3	2	2
12.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13.	3	3	3	3	3	5	5	3	3	3	3	3
14.	4	5	5	3	5	5	3	5	5	5	4	4
15.	1	5	3	3	1	5	1	5	5	3	3	3
16.	3	5	4	4	5	4	5	5	4	3	4	4
17.	3	3	3	3	3	3	1	4	4	4	3	3
18.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
19.	2	4	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4
20.	3	5	4	3	4	4	2	4	4	4	2	2
21.	4	4	3	3	3	3	5	2	4	4	2	2
22.	5	5	3	5	5	5	5	4	4	4	5	5
23.	2	5	5	4	4	3	3	4	5	4	1	1
24.	1	3	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3
25.	2	5	5	2	1	2	2	4	2	3	4	4
26.	1	5	2	2	4,5	5	1	5	5	5	4	4
27.	1	2	2									
28.	3	5	5	5	4	5	3	5	4	4	4	4
29.	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
30.	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5
31.	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	5	5
32.	3	5	5	3	4	5	5	5	4	4	5	5
33.	5	5	3	5	5	5	5	5	5	2	3	5
34.	3	4	1	4	4	5	4	2	4	4	4	5
35.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
36.	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5
37.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4
38.	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	4	4
39.	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	2	3

## II. ODPOVĚDI UČITELŮ

### 1. PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA UČITELI V NÁSLEDUJÍCÍCH OBLASTECH VYUČOVACÍCH AKTIVIT

b) seřazeno vzestupně za účelem možnosti porovnání,  
kolikrát se v každé oblasti objevuje jednotlivá hodnota – tedy čísla 1–5

#### REÁLNÝ STAV

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1
6.	1	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
7.	1	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
8.	1	3	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1
9.	1	3	2	2	1	2	1	3	2	1	1	1
10.	1	4	2	2	1	2	1	3	2	2	1	1
11.	1	4	2	2	1	3	2	3	2	2	1	1
12.	1	4	2	2	1	3	2	4	3	2	1	1
13.	2	4	2	2	2	3	2	4	3	2	1	2
14.	2	4	3	2	2	3	3	4	4	2	1,5	2
15.	2	5	3	2	2	3	3	4	4	2	2	2
16.	2	5	3	2	2	3	3	4	4	3	2	2
17.	2	5	3	3	3	3	3	4	4	3	2	2
18.	2	5	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
19.	2	5	3	3	3	3	4	5	4	3	3	3
20.	2	5	3	3	3	3	4	5	4	3	3	3
21.	3	5	4	3	3	3	4	5	5	4	3	3
22.	3	5	4	4	4	3	4	5	5	4	3	4
23.	3	5	4	4	4	3	4	5	5	4	4	4
24.	3	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4
25.	3	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4
26.	3	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4
27.	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5
28.	4	5	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5
29.	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5
30.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
31.	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
32.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
33.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
34.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
35.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
36.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
37.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
38.		5		5	5		5	5	5	5		
39.												

#### POTENCIÁL ASISTENTŮ PEDAGOGA

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
3.	1	3	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
4.	1	3	2	2	1	2	1	2	3	2	1	1
5.	1	3	2	2	1	2	1	3	3	2	2	2
6.	1	3	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2
7.	1	3	2	2	3	3	2	4	3	3	2	2
8.	1	3	3	3	3	3	2	4	3	3	2	2
9.	1	4	3	3	3	3	3	4	3	3	2	2
10.	2	4	3	3	3	3	3	4	4	3	2	3
11.	2	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
12.	2	5	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
13.	2	5	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3
14.	3	5	3	3	3	4	3	4	4	3	3	3
15.	3	5	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
16.	3	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
17.	3	5	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
18.	3	5	3	3	4	5	4	4	4	4	4	4
19.	3	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4
20.	3	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4
21.	3	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4
22.	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4
23.	4	5	4	4	4	5	5	5	5	4	4	5
24.	4	5	5	4	4	5	5	5	5	4	4	5
25.	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5
26.	4	5	5	5	4,5	5	5	5	5	5	5	5
27.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
28.	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
29.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
30.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
31.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
32.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
33.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
34.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
35.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
36.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
37.	5	5	5	5	5	5	5		5	5	5	
38.	5	5	5									
39.												

**ČÁST B:   Aktivity asistentů pedagoga pro žáky se zdravotním postižením  
mimo vyučovací hodiny**

- a. Podíl na tvorbě nástěnek
- b. Pomoc při výzdobě třídy
- c. Pomoc žákům při psaní domácích úkolů
- d. Výběr her pro děti
- e. Vytváření učebních pomůcek pro žáky
- f. Pomoc při kontaktu školy a rodin žáků v prostorách školy
- g. Návštěvy rodin žáků
- h. Spolupráce se společenstvími lidí se zdravotním postižením, mezi které patří i dítě/děti z Vaší školy
- i. Vykonávání dozoru při mimoškolních a volnočasových aktivitách žáků (kulturní akce, sport, hry, tanec apod.)
- j. Pomoc při výběru volnočasových aktivit pro žáky
- k. Pomoc žákům při osvojování si základních hygienických návyků
- l. Vedení zájmových kroužků pro žáky
- m. Odhad postavení a vztahů žáka ve skupině
- n. Zjišťování vztahů v rodině žáka a zapojování členů rodiny do spolupráce se školou

## I. ODPOVĚDI ASISTENTŮ PEDAGOGA (pro žáky se zdravotním postižením)

### 2. PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA UČITELI V NÁSLEDUJÍCÍCH OBLASTECH AKTIVIT MIMO VYUČOVACÍ HODINU

a) v pořadí odpovědí souhlasným pro obě tabulky – tzn.: shodný řádek v obou tabulkách  
obsahuje odpovědi téhož respondenta

**REÁLNÝ STAV**

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
1.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
2.	4	4	1	1	3	2	1	1	1	1	2	1		1
3.	5	5	1	3	3	4	1	4	5	3	5	1	5	4
4.	3	3	3	1		4	1	1	4	1	1	5	3	3
5.	3	4	4	4	3	3	1	3	2	2	5	5	4	4
6.	5	5	2	4	4	5	5	1	2	4	5	1	5	5
7.	4	4	3	3	5	5	1	1	3	2	5	5	4	5
8.	3	4	1	2	4	1	1	1	1	1	1	1	3	4
9.	2	2	1	2	3	3	1	1	1	1	3	1	3	3
10.	4,5	5	1	2	3	4	1	1		3	3	5	5	5
11.	5	5	1	3	3	3	1	1	5	5	5	1	3	5
12.	2	2	4	4	3	3	1	1	3	2	5	1	4	2
13.	2	5			5	5	5		5		5			
14.	2	2	4	3	5	5	3	1	5		5	5	3	2
15.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16.	1	1	1	3	4	2	1	1	1	1	3	1	2	1
17.	5	5	1	1	3	3	1	1	5	2	3	1	4	2
18.	2	2	5	1	3	5	1	1	3	1	1	1	1	4
19.	5	5	1	1	4	5	5	5	5	2	4	3	3	4
20.	5	5	1	3	3	2	1	3	4	3	3	1	5	3
21.				1		1			3	1	5	5	3	3
22.	1	4	1	4	5	5	1	1	1	1	5	1	4	4
23.	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1
24.	3	4	2	4	5	5	1	5	5	2	1	1	5	5
25.	5	5	2	4	4	5	2	5	5	5	5	4	5	4
26.	3	3	1	1	2	3	1	2	5	1	5	1	3	4
27.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5
28.	4	5	1	3	4	4	1	4	1	3	5	1	4	4
29.	4	4	1	3	1	4	1	1	1	1	5	1	1	3
30.	5	5	1	3	3	2	1	2	5	1	2	1	4	2
31.	3	3	1	2	2	1	1	4	5	2	5	5	3	2
32.	5	5			5	5	5		5					
33.	5	5	1	3	4	4	2	1	5	1	3	5	5	4
34.	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

**POTENCIÁL ASISTENTŮ PEDAGOGA**

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
1.	4	4	4	4	5	4	3	4	3	3	5	5	4	3
2.	5	5	1	2		2	1	2	1	1	3	1	2	2
3.	5	5	4	4	4	4	2	5	5	4	5	5	5	5
4.	5	4	4	3,5	3	5	3	3	5	4	4	5	4	4
5.	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	5	5	5	5
6.	5	5	2	5	5	5	5	3	3	4	5	2	5	5
7.	4	4	2	3	5	1		2	3		5	5	4	5
8.	4	4	2	3	4	3	2	4	4	4	2	5	4	4
9.	3	3	3	3	4	3	1	1	2	3	4	4	4	4
10.	5	5	1	4	4	4	2	2	4	4	4	5	5	5
11.	3	3	1	3	3	3	1	3	3	5	5	1	3	5
12.	4	4	3	3	5	4	2	3	5	3	5	4	4	3
13.	2	5			5	5	5				5			
14.	5	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5	5	5	4
15.	1	1	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	2	2
16.	5	5	3	3	5	3	2	5	3	3	5	4	3	3
17.	5	5	1	1		3	1	1	5	2	3	1	4	2
18.	1	1	3	2	1	1	1	1	4	3	1	1	1	4
19.	5	5	1	2	5	5	5	3	2	2	5	3	4	4
20.	5	5	3	5	5	4	3	5	5	5	3	5	5	5
21.	2	3		1		3	1	3	5	3	5	5	3	3
22.	5	5	5	4	5	5	3	3	1	3	5	4	3	3
23.	5	5	5	5	5	3	2	3	5	5	5	5	5	5
24.	5	5	1	5	5	5	1	5	5	2	4	1	5	5
25.	5	5	2	5	5	5	2	5	5	5	5	4	5	4
26.	4	4	1	2	4	4	1	4	5	3	5	1	4	4
27.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
28.	4	5	1	3	4	4	1	4	1	3	5	1	4	4
29.	5	5	5	5	5	5	1	3	1	3	5	5	3	3
30.	5	5	1	4	4	4	1	3	5	2	3	4	5	4
31.	5	5	1	5	5	2	1	5	5	5	5	5	3	3
32.	5	5		5	5	5		5						
33.	1	1	1	4	3	1	1	1	1	1	4	1	1	2
34.	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5



## I. ODPOVĚDI ASISTENTŮ PEDAGOGA (pro žáky se zdravotním postižením)

### 2. PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA UČITELI V NÁSLEDUJÍCÍCH OBLASTECH AKTIVIT MIMO VYUČOVACÍ HODINU

b) seřazeno vzestupně za účelem možnosti porovnání,  
kolikrát se v každé oblasti objevuje jednotlivá hodnota – tedy čísla 1–5

#### REÁLNÝ STAV

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5.	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
6.	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	3	2
7.	2	2	1	1	3	2	1	1	1	1	1	1	3	2
8.	2	2	1	1	3	2	1	1	1	1	2	1	3	2
9.	2	2	1	1	3	2	1	1	1	1	2	1	3	2
10.	2	3	1	1	3	2	1	1	2	1	3	1	3	2
11.	2	3	1	2	3	3	1	1	2	1	3	1	3	3
12.	3	3	1	2	3	3	1	1	3	1	3	1	3	3
13.	3	4	1	2	3	3	1	1	3	1	3	1	3	3
14.	3	4	1	2	3	3	1	1	3	1	3	1	3	3
15.	3	4	1	3	3	3	1	1	3	1	3	1	3	3
16.	3	4	1	3	3	3	1	1	4	2	4	1	4	4
17.	3	4	1	3	3	4	1	1	4	2	5	1	4	4
18.	4	4	1	3	4	4	1	1	5	2	5	1	4	4
19.	4	4	1	3	4	4	1	1	5	2	5	1	4	4
20.	4	5	1	3	4	4	1	2	5	2	5	1	4	4
21.	4	5	2	3	4	4	1	2	5	2	5	3	4	4
22.	4,5	5	2	3	4	4	1	3	5	2	5	4	4	4
23.	5	5	2	3	4	5	1	3	5	3	5	4	4	4
24.	5	5	3	3	4	5	1	4	5	3	5	5	5	4
25.	5	5	3	4	5	5	2	4	5	3	5	5	5	4
26.	5	5	4	4	5	5	2	4	5	3	5	5	5	5
27.	5	5	4	4	5	5	3	5	5	4	5	5	5	5
28.	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
29.	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
30.	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
31.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
32.	5	5		5	5	5		5		5	5		5	
33.	5	5				5	5		5		5			
34.						5								

#### POTENCIÁL ASISTENTŮ PEDAGOGA

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
2.	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2
3.	1	1	1	2	3	1	1	1	1	2	3	1	2	2
4.	2	3	1	2	3	2	1	1	1	2	3	1	2	2
5.	2	3	1	2	3	2	1	2	1	2	3	1	3	3
6.	3	3	1	2	4	2	1	2	2	2	3	1	3	3
7.	3	3	1	3	4	3	1	2	2	3	3	1	3	3
8.	3	4	1	3	4	3	1	3	3	3	4	1	3	3
9.	4	4	1	3	4	3	1	3	3	3	4	2	3	3
10.	4	4	1	3	4	3	1	3	3	3	4	2	3	3
11.	4	4	1	3	4	3	1	3	3	3	4	3	4	3
12.	4	4	2	3	4	3	1	3	3	3	4	4	4	4
13.	4	4	2	3	4	3	1	3	3	3	5	4	4	4
14.	4	4	2	3	5	4	2	3	3	3	5	4	4	4
15.	4	5	2	3,5	5	4	2	3	4	3	5	4	4	4
16.	5	5	2	4	5	4	2	3	4	3	5	4	4	4
17.	5	5	3	4	5	4	2	3	4	3	5	4	4	4
18.	5	5	3	4	5	4	2	3	5	3	5	5	4	4
19.	5	5	3	4	5	4	2	3	5	4	5	5	4	4
20.	5	5	3	4	5	4	2	3	5	4	5	5	4	4
21.	5	5	3	4	5	4	2	4	5	4	5	5	5	4
22.	5	5	4	4	5	4	3	4	5	4	5	5	5	5
23.	5	5	4	5	5	5	3	4	5	4	5	5	5	5
24.	5	5	4	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5
25.	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5
26.	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5
27.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
28.	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
29.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
30.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
31.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
32.	5	5		5		5	5	5	5		5	5	5	5
33.	5	5		5		5			5					
34.	5	5				5								

## II. ODPOVĚDI UČITELŮ

2. PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA UČITELI V NÁSLEDUJÍCÍCH  
OBLASTECH AKTIVIT MIMO VYUČOVACÍ HODINU

a) v pořadí odpovědí souhlasným pro obě tabulky – tzn.: shodný řádek v obou tabulkách obsahuje odpovědi téhož respondenta

REÁLNÝ STAV

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
1.	5	5	1	5	5	5	1	1	1	1	5	1	5	1
2.	3	3	1	1	1	2	1	1	4	1	1	1	5	1
3.	3	3	3	4	3	4	1	1	5	5	5	5	3	3
4.														
5.	1	2	3	3	1	3	1	4	4	1	4	1	2	1
6.	3	3	1	3	3	3	1		5	5	5	4	3	4
7.	1	1	1	2	1	1	1	1	3	1	3	1	2	1
8.	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9.	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	3	1
10.	5	5	1	2	2	1	1	5	5	3	3	1	1	1
11.	3	2	1	1	1	2	1	1	3	2	3	1	2	1
12.	5	5	1	3	3	3	1	1	5	5	5	1	3	5
13.	1	1	1	1	1	3	1	2	1	1	2	1	1	2
14.	2	2	1	1	2	4	1	1	2	1	3	3	3	3
15.	1	1	3	3	1	1	1	1	1		1	1	3	1
16.	2	2	1	1	1	1	4	1	5	1	3	1	4	5
17.	4	4	3	3	3	1	1	3	1	3	3	2	3	3
18.	5	5	1	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5
19.	2	2	2	2	3	3	3	2	3	2	1	2	1	2
20.	1	1	1	1	1	1	1	1	5	3	5	5	3	1
21.	1	4	4	1	3	1	1	1	4	1	3	1	1	4
22.	5	5	1	3	3	4	1	1	5	1	5	4	4	2
23.	1	1	2	1	5	5	4	5	5	1	2	1	2	5
24.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25.	1	2	1	2	2	2	2	2	3	3	1	1	3	3
26.	1	1	2	1	2	3	1		1	1	4	2	2	4
27.	1	3	1	3	2	1	1	2	2	1	3	1	2	2
28.	1	1	1	3	1	1	1	3	5	5	5	5	5	3
29.	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1
30.	2	2	1	3	3	4	1	3	4	3	4	3	4	4
31.	4	4	3	3	4	5	1	3	5	3	5	1	5	4
32.	4	4	2	4	4	5	1	5	5	2	4	1	5	5
33.	4	4	3	1	1	4	1	2	5	1	5	1	4	4
34.	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1	4	1
35.	5	5	1	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5
36.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5
37.	4	4	1	3	4	5	1	3	5	1	5	1	4	5
38.	4	5	1	3	4	4	1	4	1	3	5	1	4	4
39.	2	1	1	1	1	2	1	1	3	1	1	2	1	1

POTENCIÁL ASISTENTŮ PEDAGOGA

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
1.	5	5	1	5	5	5	1	1	1	1	5	1	5	1
2.	3	3	1	1	3	2	1	1	4	2	1	3	5	2
3.	3	3	3	5	3	4	3	3	5	5	5	5	4	5
4.	1	1	1	2	2	3	1	1	5	2	5	1	5	1
5.	5	5	1	1	5	1	1	5	5	5	5	1	1	1
6.	4	4	1	5	5	4	3	3	5	5	5	5	3	4
7.	2	2	2,5	3	2	1	1	1,5	3	1,5	3	2	2,5	1
8.	3	3	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	3
9.	1	2	1	2	2	1	1	1	3	3	1	3	3	3
10.	5	5	1	3	3	1	1	5	3	3	3	3	1	3
11.	3	3	1	3	3	2	2	2	3	3	3	1	2	2
12.	3	3	1	3	3	3	1	3	3	5	5	1	3	5
13.	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3
14.	2	2	1	2	5	5	1	3	5	5	5	5	5	5
15.	1	1	3	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1
16.	3	3	1	3	3	3	5	4	5	3	4	4	5	5
17.	4	4	4	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3
18.	5	5	1	5	5	5	5	1	5	5	5	1	5	5
19.	4	4	3	4	5	4	4	4	4	4	5	3	4	4
20.	3	3	1	5	4	1	1	1	5		5	5	3	1
21.	1	1	4	4	4	4	1	4	4	1	2	4	1	5
22.	5	5	5	4	3	3	3	3	5	3	5	5	4	3
23.	2	2	2	2	5	4	4	5	3	2	2	2	2	4
24.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
25.	2	4	2	2	5	4	4	4	5	3	2	3	4	5
26.	1	2	2	1	2	4	1	5	1	1	3	1	3	4
27.	3	3	1	2	2	1	1	2	1	1	3	1	2	1
28.	5	5	1	3	3	3	1	3	5	5	5	5	5	3
29.	4	4	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	3	1
30.	4	4	3	3	5	5	2	4	5	3	5	5	5	4
31.	4	2	1	3	1	4	2	4	5	3	5	5	5	4
32.	5	5	1	4	5	5	1	5	5	3	3	3	5	5
33.	4	4	2	2	4	4	1	4	5	3	5	1	4	4
34.	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	1	1	4	1
35.	5	5	1	5	5	5		5	5	5	5	5	5	5
36.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
37.	4	4	1	3	4	5	1	3	5	1	5	1	4	5
38.	4	5	1	3	4	4	1	4	1	3	5	1	4	4
39.	5	5	1	1	3	3	1	2	5	2	2	5	5	3

## II. ODPOVĚDI UČITELŮ

## 2. PŘÍNOS ASISTENTA PEDAGOGA UČITELI V NÁSLEDUJÍCÍCH OBLASTECH AKTIVIT MIMO VYUČOVACÍ HODINU

b) seřazeno vzestupně za účelem možnosti porovnání,  
kolikrát se v každé oblasti objevuje jednotlivá hodnota – tedy čísla 1–5

## REÁLNÝ STAV

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
9.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
10.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1
11.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1
12.	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	2	1	2	1
13.	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	2	1
14.	1	2	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	2	1
15.	1	2	1	1	1	2	1	1	3	1	3	1	3	2
16.	2	2	1	1	2	2	1	1	3	1	3	1	3	2
17.	2	2	1	2	2	2	1	1	3	1	3	1	3	2
18.	2	2	1	2	2	2	1	1	4	1	3	1	3	2
19.	2	2	1	2	2	3	1	1	4	1	3	1	3	3
20.	2	3	1	2	2	3	1	2	4	2	3	1	3	3
21.	3	3	1	3	3	3	1	2	4	2	4	1	3	3
22.	3	3	1	3	3	3	1	2	5	2	4	1	3	3
23.	3	3	1	3	3	3	1	2	5	3	4	1	3	3
24.	3	3	1	3	3	3	1	2	5	3	4	1	4	4
25.	3	4	1	3	3	4	1	3	5	3	5	2	4	4
26.	4	4	1	3	3	4	1	3	5	3	5	2	4	4
27.	4	4	2	3	3	4	1	3	5	3	5	2	4	4
28.	4	4	2	3	3	4	1	3	5	3	5	2	4	4
29.	4	4	2	3	3	4	1	3	5	3	5	3	4	4
30.	4	4	2	3	4	4	1	4	5	5	5	3	4	4
31.	4	5	3	3	4	5	1	4	5	5	5	3	4	5
32.	5	5	3	3	4	5	2	5	5	5	5	4	5	5
33.	5	5	3	4	4	5	3	5	5	5	5	4	5	5
34.	5	5	3	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
35.	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
36.	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
37.	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
38.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
39.														

## POTENCIÁL ASISTENTŮ PEDAGOGA

Daná oblast	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n
1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5.	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
6.	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1
7.	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1
8.	2	2	1	2	2	1	1	1	3	1,5	2	1	2,5	1
9.	2	2	1	2	2	1	1	1	3	2	2	1	3	1
10.	2	2	1	2	2	1	1	1	3	2	2	1	3	1
11.	2	2	1	2	3	2	1	1,5	3	2	3	1	3	2
12.	3	3	1	2	3	2	1	2	3	2	3	1	3	2
13.	3	3	1	2	3	3	1	2	3	3	3	1	3	3
14.	3	3	1	2	3	3	1	2	3	3	3	1	3	3
15.	3	3	1	2	3	3	1	3	4	3	3	1	3	3
16.	3	3	1	3	3	3	1	3	4	3	3	2	3	3
17.	3	3	1	3	3	3	1	3	4	3	3	2	3	3
18.	3	3	1	3	3	3	1	3	4	3	3	3	4	3
19.	3	3	1	3	3	3	1	3	5	3	4	3	4	3
20.	3	3	1	3	3	3	1	3	5	3	5	3	4	3
21.	4	4	1	3	4	4	1	3	5	3	5	3	4	4
22.	4	4	1	3	4	4	1	3	5	3	5	3	4	4
23.	4	4	1	3	4	4	1	4	5	3	5	3	4	4
24.	4	4	1	3	4	4	2	4	5	3	5	3	4	4
25.	4	4	2	3	4	4	2	4	5	3	5	3	4	4
26.	4	4	2	3	4	4	2	4	5	3	5	4	5	4
27.	4	4	2	4	5	4	3	4	5	4	5	4	5	4
28.	4	4	2	4	5	4	3	4	5	5	5	5	5	4
29.	4	5	2,5	4	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5
30.	5	5	3	4	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5
31.	5	5	3	4	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5
32.	5	5	3	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5
33.	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
34.	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
35.	5	5	3	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5
36.	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
37.	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
38.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
39.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5